

**Universités de Nantes, d'Angers et du Maine,
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2011-2012

**Aborder l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3
par des lectures en réseaux :
Quelles spécificités d'apprentissages?**

Flora CHAUVIRE
Directeur de mémoire : Madame DORDAIN Martine

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements

Avant tout, je souhaite vivement remercier toutes les personnes qui m'ont apportées leur aide dans la réalisation de ce mémoire. Je pense en premier lieu à ma directrice de mémoire : Madame Martine Dordain qui m'a accompagnée, guidée et apportée ses conseils avisés tout au long de mon étude. Je pense également à mes Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF) : Judikaëlle Jacquin et Christelle Debove qui m'ont permis de réaliser mes projets liés au mémoire lors des stages de pratique accompagnée de Master 2.

Résumé en Français :

La mise en place de lectures en réseaux permet d'aborder le concept d'intertextualité à l'école primaire. En effet, dans la mesure où l'on peut percevoir dans un texte, des références à d'autres textes, le processus de lectures en réseaux prend tout son sens. Par ailleurs, il semble nécessaire d'apprendre aux élèves des stratégies de repérage et d'identification d'indices textuels et iconographiques, qui permettent la mise en relation d'œuvres. De même, ces stratégies constituent des apprentissages spécifiques qui prennent la forme de comportements, de compétences et de connaissances favorisant la compréhension et l'interprétation de textes. De fait, le rôle de l'enseignant dans la conception et l'acquisition de tels apprentissages est fondamental. Ce mémoire se propose donc d'expliquer quels sont ces apprentissages spécifiques et comment il est possible de les mettre en œuvre dans chaque cycle de l'école primaire.

Mots-clés : compréhension, interprétation, intertextualité, lecture littéraire, réseaux

Abstract :

The development of networked readings enable the approach of the concept of intertextuality in primary schools. As one can perceive in a text, references to other texts, the networked reading process makes all the more sense. Moreover, it seems useful to teach pupils tracking strategies for textual and iconographic identification, which enables the pupil to link one text to another. Similarly, these strategies correspond to specific types of learning which relate to behaviours, skills and knowledge and enhance the understanding and interpretation of texts. The teacher's role in the conceptualization and acquisition of such learning schemes is fundamental. This thesis therefore has the objective of explaining what are these specific learning schemes and how it is possible to implement them in each stage of primary school education.

Keys words : interpretation, intertextuality, literary reading, networks, understanding

Sommaire

Introduction	4
 1. L'intertextualité et la place du lecteur dans le processus de lecture littéraire	6
1.1 L'interprétation de l'intertextualité au regard des définitions et théories	6
1.1.1 Définition de l'intertextualité selon Bakhtine et Kristeva.....	6
1.1.2 Perception et posture du lecteur dans l'interprétation de l'intertextualité	7
1.2 La place du lecteur dans le processus de lecture littéraire	11
1.2.1 La théorie de la réception	11
1.2.2 Le concept d'horizon d'attente	11
1.3 Pourquoi mettre en place une lecture en réseaux en classe ?	13
1.3.1 La notion de réseaux.....	13
1.3.2 Des réseaux aux constellations : quels itinéraires de lecture ?	15
1.3.3 Aborder l'intertextualité par la mise en réseau	16
 2. Quels dispositifs mettre en place pour développer des compétences spécifiques littéraires chez les élèves ?	18
2.1 Des connaissances et compétences à développer pour comprendre et interpréter un texte.	18
2.1.1 Développer une première culture littéraire	18
2.1.1.1 Connaissances et compétences	18
2.1.1.2 Une culture littéraire partagée	19
2.1.2 Comprendre et interpréter pour aller vers l'intertextualité	20
2.1.2.1 Deux processus : compréhension et interprétation	20
2.1.2.2 La compréhension littérale et la compréhension inférentielle	22
2.1.2.3 Le modèle conceptuel des inférences de J. Cunningham (1987)	24
2.2 Développer des comportements spécifiques faces aux textes pour repérer la référence intertextuelle.	25
2.2.1 Se former en tant que lecteur littéraire	25
2.2.2 Apprendre à justifier	26
2.2.3 Développer le plaisir de la connivence culturelle	27
2.2.4 Repérer l'agrammaticalité	28
2.2.5 Mettre en relation et élargir leurs compétences linguistiques	30
2.3 La mise en place du projet : lecture en réseaux et découverte du concept d'intertextualité	31
2.3.1 Tisser des rapprochements entre différents textes	32
2.3.2 Découvrir les différentes manières d'approcher un texte : les diverses interprétations	33

2.3.3 Découvrir les relations possibles entre les textes grâce aux références	35
2.3.4 Résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation par le débat interprétatif.....	37
3. Quels spécificités d'apprentissages dans la découverte de l'intertextualité par la mise en réseaux du cycle 1 au cycle 3 ?	40
3.1 Des réseaux pour structurer la compétence « maîtrise du langage » du socle commun des connaissances et compétences au cycle 1	40
3.1.1 Proposer un réseau autour du loup en cycle 1 afin de travailler le langage et la décentration	40
3.1.1.1 Un réseau autour de l'archétype du loup	40
3.1.1.2 Apprendre à aller vers l'abstraction grâce au langage	42
3.1.1.3 Travailler d'autres apprentissages par le langage	44
3.1.2 Concevoir des situations d'apprentissage, les mettre en œuvre et les analyser pour favoriser les apprentissages	45
3.1.2.1 Concevoir et mettre en œuvre une séquence de lecture en réseau	45
3.1.2.2 Analyser et faire un retour sur ce qui a été fait en classe	47
3.2 Des réseaux pour favoriser des attitudes de compréhension et d'interprétation face au concept d'intertextualité au cycle 2.....	49
3.2.1 Travailler l'articulation entre lecture et écriture au cycle 2	49
3.2.1.1 Pour avancer dans la compréhension et l'interprétation de textes intertextuels	49
3.2.1.2 Pour développer des connaissances et compétences spécifiques au cycle 2.....	51
3.2.2 Réussites et obstacles de la séquence de lecture en cycle 2	53
3.2.2.1 Quelles connaissances et compétences à acquérir pour la séquence ?	53
3.2.2.2 Vers quelle différenciation : organiser le travail de la classe	55
3.3 Des réseaux pour identifier des singularités littéraires au cycle 3	56
3.3.1 Entrer dans l'analyse des relations possibles et existantes entre des œuvres	56
3.3.1.1 Par le débat interprétatif	56
3.3.1.2 En travaillant le repérage de singularités spécifiques aux œuvres étudiées.....	58
3.3.2 Les dispositifs mis en place au cycle 3 pour aborder l'intertextualité par la lecture en réseaux.....	59
3.3.2.1 Réussites et obstacles des élèves	59
3.3.2.2 La classe à double niveau du cycle 1 au cycle 3 : inconvénient ou avantage dans un projet de lecture en réseaux ?	61
Conclusion	64
Bibliographie.....	66

Annexes

Introduction

La littérature de jeunesse fait entrer les lecteurs dans un espace particulier qui permet de nourrir leur imaginaire à travers sa forme, son récit et son univers. En effet, les ouvrages de jeunesse dans toutes leurs formes sont avant tout des objets spécifiques que l'on peut concevoir comme « objet culturel »¹. Ces ouvrages participent au développement culturel des jeunes lecteurs, notamment dans un cadre scolaire, où les élèves sont rapidement mis en contact avec la littérature de jeunesse. Effectivement, dès le cycle 1, les élèves sont sollicités par les enseignants pour écouter des récits, regarder des illustrations et manipuler des albums. Les œuvres de jeunesse peuvent être perçues comme des objets particuliers qui « se trouvent au carrefour de nombreux réseaux »². De fait, la lecture en réseaux est une lecture qui permet de faire des liens entre les œuvres lorsqu'une ou des caractéristiques communes à plusieurs œuvres émergent. Lorsqu'à la lecture d'un texte, des références à d'autres textes sont décelées, on parlera d'intertextualité. Dans son ouvrage *Palimpsestes*, Genette (1982) évoque le concept de transtextualité ou transcendance textuelle pour définir les relations possibles existantes entre les textes, et il le décline selon plusieurs catégories dont celle de l'intertextualité. De même, ce concept de transtextualité est souvent nommé intertextualité à l'école maternelle et élémentaire. Nous parlerons donc d'intertextualité, notamment suite aux définitions élaborées par de nombreux théoriciens.

Par ailleurs, la lecture en réseaux associée à l'intertextualité fait appel au processus de réception du texte par le lecteur. Il semble alors important de se pencher sur la réception que font les élèves d'œuvres littéraires, dans un projet de lecture en réseaux, afin d'aborder l'intertextualité. Il apparaît dans les documents d'accompagnement des programmes que ces mises en réseaux favorisent le questionnement et l'interprétation des œuvres. Mais aussi, les programmes de littérature de 2008 mettent l'accent sur la création « d'un répertoire de

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP. p. 82.

² Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette, p. 37.

références [...] qui participe à la constitution d'une culture littéraire commune »³. C'est pourquoi, il paraît intéressant de s'interroger sur les compétences et les connaissances que suppose la découverte de l'intertextualité, dans chacun des cycles de l'école primaire.

Plus particulièrement, aborder l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3, par des lectures en réseaux : Quelles spécificités d'apprentissages ?

Nous proposerons des éléments de réponses à ce questionnement au cours d'une réflexion éclairée par des références aux textes institutionnels et théoriques. Dans une première partie nous analyserons ce que représentent l'intertextualité et la place du lecteur dans le processus de lecture littéraire. Puis, à la lumière de ces notions, nous nous interrogerons sur les dispositifs à mettre en place afin de développer des compétences spécifiques littéraires chez les élèves. Pour cela, nous nous appuierons sur une expérience de stage en cycle 2 et 3. Enfin, à l'aide des expériences d'enseignement des stages de Master 2, nous examinerons les spécificités d'apprentissages observées et requises, lors de la découverte de l'intertextualité par la lecture en réseaux du cycle 1 au cycle 3.

³ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.61.

1. L'intertextualité et la place du lecteur dans le processus de lecture littéraire

1.1 L'interprétation de l'intertextualité au regard des définitions et théories.

1.1.1 Définition de l'intertextualité selon Bakhtine (1984) et Kristeva (1968)

Les théories de l'historien Bakhtine (1984) datent de la première moitié du XX^e siècle. En définissant le terme de dialogisme, « il n'aura cessé de relier le texte à son contexte, à son auteur, et aux auteurs qui l'ont précédé »⁴. Il utilise ce terme avant même que le mot d'intertextualité apparaisse. Il cherche principalement « à mettre en exergue la pluralité des voix à l'œuvre dans tous les textes »⁵. La définition du dialogisme inspirera plus tard à Kristeva (1968) celle de l'intertextualité :

L'auteur d'une œuvre littéraire crée un produit verbal qui est un tout unique (énoncé). Il la crée néanmoins à l'aide d'énoncés hétérogènes, à l'aide des énoncés d'autrui pour ainsi dire.⁶

Bakhtine (1984) utilise alors le concept de dialogisme, terme qui annonce « un mélange de voix qui se répondent ».⁷ En effet, selon lui tout énoncé produit par un tiers, répond à des énoncés antérieurs, mais aussi à ceux qui suivront. Il explique les liens, les dépendances qui s'établissent dans le roman. Cela commence par la voix de l'auteur qui s'associe à celle du narrateur, mais aussi aux paroles des personnages dans toutes les formes de discours. De plus, il évoque le fait que des genres littéraires ou non peuvent s'insérer dans d'autres genres.

Le mot d'intertextualité est une création fondée par Julia Kristeva en 1968. Il apparaît pour la première fois dans un article qu'elle consacre à Bakhtine (1984) intitulé « Bakhtine, le

⁴ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses, p. 10.

⁵ Ibid. p. 11.

⁶ Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, p. 324.

⁷ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses, p. 12.

mot, le dialogue et le roman ». Elle établit par la suite le lien entre dialogisme et intertextualité puis s'éloigne des théories de Bakhtine (1984) pour en donner une nouvelle définition :

Interaction textuelle qui se produit à l'intérieur d'un seul texte. Pour le sujet connaissant, l'intertextualité est une notion qui sera l'indice de la façon dont un texte lit l'histoire et s'insère en elle.⁸

Elle élargit ensuite sa première définition en déterminant que non seulement l'intertextualité inclut des interactions explicites ou implicites entre les œuvres, mais aussi des faits de réécriture, et des ressemblances. Selon Kristeva (1968) l'intertextualité comprend toutes les relations possibles et existantes entre un texte littéraire et d'autres, entre lesquels on peut observer des rapprochements. D'autres auteurs ont apporté leurs théories sur le concept d'intertextualité.

1.1.2 Perception et posture du lecteur dans l'interprétation de l'intertextualité

Eco (1979) adopte un autre point de vue, plus pragmatique, afin d'étudier le principe d'intertextualité. En effet, il parle d'un lecteur modèle⁹, un lecteur qui tient une posture coopérative et qui pourra à la lecture d'un texte combler les espaces flous, les espaces empreints de « non-dits »¹⁰. Ce lecteur modèle sera à même de collaborer et d'interpréter comme l'auteur le pensait lors de la construction de son texte. L'intertextualité se situe donc pour Eco (1979), au centre des relations entre l'auteur et ce qu'il nomme lecteur modèle. Il conçoit toutefois que ce lecteur modèle n'est que conditionnel, éventuel. Par ailleurs, il pose comme principe que « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation »¹¹.

⁸ Kristeva, J. (1968). *Théorie d'ensemble*. Paris : Seuil. p. 311.

⁹ Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*, traduction française (1985). Paris : Grasset. p. 61.

¹⁰ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses. p. 29.

¹¹ Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*, traduction française (1985). Paris : Grasset. p. 65.

Il précise que :

Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre des stratégies dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre.¹²

Par ailleurs, il affirme que l'intertextualité n'est pas que textuelle mais qu'elle peut aussi relever de « topoï »¹³, « de chansons, d'illustrations »¹⁴, de stéréotypes et de d'autres faits « non artistiques comme les faits divers ou l'humour populaire »¹⁵.

En 1982, Genette évoque les relations possibles qui existent entre les textes. L'intertextualité est englobée dans une nouvelle notion qu'il appelle « transtextualité ». La transtextualité représente cinq types de relations possibles entre les textes : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité, et l'architextualité. Selon lui, l'intertextualité est « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes qui se concrétise plus souvent par la présence effective d'un texte dans un autre ».¹⁶ Il parle aussi de paratextualité pour faire référence aux :

relations que le texte entretient avec trois autres types d'écrits : le livre en tant qu'objet et les écrits qui le composent (jaquette, titre, couverture, format, etc.), les écrits qui précèdent et accompagnent la composition du livre (notes, esquisses, brouillons, etc...), et certains commentaires, autographes ou non qui l'environnent.¹⁷

La métatextualité correspond pour Genette (1982) à la « relation, on dit plus

¹² Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*, traduction française (1985). Paris : Grasset. p. 65.

¹³ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses. p. 32.

¹⁴ Ibid. p. 32.

¹⁵ Ibid. p. 32.

¹⁶ Genette, G. (1982) *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris : Éditions du Seuil. p.8

¹⁷ Ibid. p.9

couramment de commentaire qui unit un texte à un autre texte dont [l'auteur] parle »¹⁸. Il nomme hypertextualité « toute relation qui unit un texte B [hypertexte] à un texte A [hypotexte] sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire ».¹⁹ Enfin, l'architextualité renvoie à « l'ensemble des catégories générales ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. - dont relève chaque texte singulier »²⁰.

En 1980, Michel Riffaterre est à l'origine d'une nouvelle définition de l'intertextualité :

L'intertextualité est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédées ou suivies. Ces autres œuvres constituent l'intertexte de la première.²¹

De même, afin de mieux comprendre ce que représente le concept d'intertextualité, il donne une définition de l'intertexte :

L'intertexte est l'ensemble des textes que l'on peut rapprocher de celui que l'on a sous les yeux, l'ensemble des textes que l'on retrouve dans sa mémoire à la lecture d'un passage donné. L'intertexte est donc un Corpus indéfini.²²

Il explique que le lecteur fait appel à un nouvel élément durant sa lecture : « l'interprétant »²³, terme que Riffaterre (1980) emprunte à la sémiotique de Pierce, pour expliquer la relation entre un signe et son objet, plus précisément :

Au signe, qui sera pour Riffaterre le texte, correspond comme objet l'intertexte ; l'interprétant est le signe médiateur entre un signe et son objet, qui permet l'interprétation.²⁴

De fait, le lecteur doit décrypter l'interprétant qui apparaît alors comme constituant indispensable, plus important encore que l'intertexte. Cependant, le lecteur peut ne pas le percevoir, mais il peut remarquer « la trace de l'intertexte ». De fait, Riffaterre signale que c'est

¹⁸ Genette, G. (1982) *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris : Éditions du Seuil. p.10

¹⁹ Ibid. p.11-12

²⁰ Ibid. p.7

²¹ Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *La pensée*. n°215. p. 4.

²² Ibid. p. 4.

²³ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses. p. 42.

²⁴ Ibid. p. 43.

la trace de l'intertexte qui génère l'interprétant. Cet auteur s'inscrit dans le courant de l'esthétique de la réception, et démontre dans ses travaux que l'intertextualité produit la « signifiante »²⁵ quand le texte linéaire « ne produit que le sens »²⁶. Riffaterre (1980) ne considère pas seulement l'intertextualité comme un élément produit par l'écriture mais aussi comme un effet de lecture : c'est alors au lecteur qu'il appartient de reconnaître et d'identifier l'intertexte. L'élève va devoir adopter une position active pour détecter l'intertexte et il devra faire un effort de mise en relation.

A la lecture de toutes ces définitions, il s'avère que le concept d'intertextualité est complexe à définir, puisque d'une part il peut être considéré comme un phénomène de lecture et comme un phénomène d'écriture, mais aussi comme un processus et/ou objet. Cependant, on peut déterminer les plans différents sur lesquels l'intertexte fait sens. Il apparaît que le recours à une œuvre antérieure peut être analysé du point de vue de l'auteur et de son rapport à l'écriture. Il peut l'être également du point de vue du lecteur par l'allusion, notamment lorsque « le narrateur cherche à faire du lecteur son complice »²⁷. A la lumière de toutes ces théories, il semble que l'intertextualité n'a pas le même sens pour tous. Cependant, ces différents auteurs s'accordent sur un point : celle de l'inscription du lecteur dans l'œuvre. C'est sur cette idée que nous nous appuierons dans ce travail de recherche. Elle guidera notre questionnement sur les comportements qu'adoptent les élèves à la lecture d'un texte qui entre en relation avec d'autres.

²⁵ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses. p. 45.

²⁶ Ibid. p. 45.

²⁷ Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan. p. 106.

1.2 La théorie de la réception : Où se situe le lecteur dans le processus de lecture littéraire ?

1.2.1 La théorie de la réception²⁸

Le projet de lecture en réseaux, lié à l'intertextualité fait appel à une notion littéraire qu'est la « réception » du texte par le lecteur. En effet, les concepts de réception ont été travaillés par Jauss et Iser et permettent de mieux cibler la place du lecteur dans ce qu'on appelle la lecture littéraire. Les théories concernant l'intertextualité étudiées précédemment sont intrinsèquement liées à la réception de l'œuvre par le lecteur. De fait, Eco (1979), expliquant les relations possibles entre auteur et lecteur modèle (ayant une posture coopérative) ou bien encore Riffaterre (1980) signalant l'inscription du lecteur au sein même de l'œuvre sont des auteurs qui se sont insérés dans le courant de la théorie de la réception.

On parlera même d'*esthétique de la réception*²⁹, formule établie par Jauss qui met en évidence le rapport texte-lecteur en abandonnant l'idée que le sens est essentiellement produit par le « couple texte-auteur »³⁰. Dorénavant, ces théories laissent place à la triade auteur-texte-lecteur puisque la réception du texte donne au lecteur une place centrale. L'idée n'est pas de mettre en retrait l'auteur qui crée le texte, mais de lier le lecteur à la production du sens du texte grâce son capital culturel, social et de « ses valeurs »³¹.

1.2.2 Le concept d'horizon d'attente³²

Iser s'est affilié à cette pensée en s'intéressant plus particulièrement à la correspondance texte-lecteur. Plus spécifiquement encore, des théoriciens comme Heidegger et Ingarden ont fait émerger l'idée qu'un texte n'est complètement achevé que lorsque « l'acte de lecture le concrétise »³³. C'est de cette manière que la notion d'*horizon d'attente* est déterminée. Jauss reprend cette idée pour éclairer l'importance qu'a le lecteur au sein de

²⁸ OTTEN, M. (1987). *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*. Paris : Ed Duclot. p.9.

²⁹ Ibid. p.9.

³⁰ Ibid. p.9.

³¹ Ibid. p.9.

³² Ibid. p.11-12.

³³ Ibid. p.12.

l'œuvre littéraire, puisque le concept d'horizon d'attente joue un rôle dans « sa compréhension du texte », ³⁴ et la manière dont il peut s'approprier le texte. En effet, le lecteur va se créer un horizon d'attente en fonction de normes ou des références qu'il a déjà (sociales et culturelles notamment) et qui vont orienter la signification qu'il donne au texte. C'est pourquoi on peut parler de communication, de correspondance entre le lecteur et le texte. Jauss et Iser examinent plus particulièrement les relations entre l'horizon d'attente du lecteur et la réception du texte.

Par ailleurs, dans une optique dite d'esthétique, un écart entre l'horizon d'attente prévu par le lecteur et celui de sa lecture est possible. En effet, lorsque le lecteur est face à un nouveau genre, une nouvelle forme ou style littéraire, l'horizon d'attente qu'il crée ne va pas obligatoirement correspondre au texte. Cela peut produire plusieurs réactions. En effet, un lecteur qui se construit un horizon d'attente grâce à ce qu'il connaît déjà d'un « genre, d'un style ou d'une forme » ³⁵ littéraire s'attend à une fin en adéquation avec son horizon d'attente. Si à la fin de sa lecture cela correspond à ses attentes, le lecteur peut ressentir de la satisfaction, être rassuré ou même éprouver un sentiment de fierté. Mais, si ses attentes sont déjouées, détournées parce que c'est une œuvre nouvelle qui ne ressemble en rien à ce qu'il a connu (genre littéraire détourné par exemple) ou bien si le lecteur ne saisit pas les références du texte à cause d'une culture en inadéquation avec l'œuvre, cela peut provoquer une déception et « un rejet » ³⁶ du texte.

Il est important de comprendre la place du lecteur dans le processus de réception d'un texte littéraire (place, rôle, horizon d'attente) notamment lorsqu'il s'agit d'élèves se retrouvant face à la littérature. En prenant en compte la diversité (sociale, économique et culturelle) des élèves, il semble nécessaire de ne pas les laisser face à une littérature parfois difficile à cerner, à comprendre ou même à interpréter. Afin de faciliter l'accès au sens des textes, on peut mettre en place des projets, tels qu'ici la découverte de l'intertextualité par la mise en réseaux d'œuvres. L'un des buts de ce projet est de justement faire travailler des compétences spécifiques aux élèves, afin de pallier des comportements de rejet et de déception face aux textes. En effet, proposer aux élèves d'une part de nouvelles références, l'élargissement de

³⁴ OTTEN, M. (1987). *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*. Paris : Ed Duclot. p. 12.

³⁵ Ibid. p.12-13.

³⁶ Ibid. p.13.

leur culture, qui plus est, culture partagée, et d'autre part, leur apprendre certains comportements à adopter face à de nouveaux textes littéraires peut les amener à observer de nouvelles réactions face à la littérature. Ceci est d'autant plus important avec des élèves pour qui la lecture est un acte contraignant et qui n'en retirent aucun ou peu de plaisir. C'est aussi une manière de renouveler leur « perception du monde »³⁷ par l'apprentissage de nouveaux comportements et de nouvelles connaissances. En outre, c'est un moyen de prévention contre la démotivation, l'angoisse et le fait de se trouver démuni face à un texte qui ne fait écho à rien de connu.

1.3 Pourquoi mettre en place une lecture en réseaux en classe ?

1.3.1 La notion de réseaux

Plusieurs auteurs se sont adonnés à la définition de la notion de réseaux. Nous retiendrons d'une part la définition générale de l'ONL (Observatoire National de la Lecture) qui la désigne comme le fait de « mettre un livre en relation avec d'autres livres qui en éclairent le contexte, aidant ainsi à connaître les mondes évoqués »³⁸. D'autre part, Bernard Devanne (2011) et Catherine Tauveron (2002) préfèrent adopter le pluriel et parlent de réseaux. De fait, nous adopterons le pluriel pour ce terme au cours de notre réflexion. Ils considèrent, comme l'explique Bernard Devanne (2011) qui parle de « pensée en réseaux »³⁹, qu'elle est « une pensée foisonnante, divergente, une pensée qui se saisit de la multiplicité, qui permet dans les interactions entre les enfants de donner du sens et d'organiser cette multiplicité »⁴⁰ ainsi que de « construire toutes sortes de liens. »⁴¹

La lecture en réseaux peut permettre aux enseignants d'enrichir la culture littéraire de leurs élèves et faciliter l'entrée dans les livres. Il n'est pas évident d'amener tous les élèves à la

³⁷ OTTEN, M. (1987). *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*. Paris : Ed Duclot. p.12.

³⁸ ONL. (1999). *Livre et apprentissage à l'école*, Paris : Hachette

³⁹ Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Edusol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)

⁴⁰ Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Edusol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)

⁴¹ Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Edusol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)

lecture plaisir ou à la lecture littéraire ; pour certains cette activité ne demandera aucun effort et sera même un plaisir. Pour d'autres, la lecture d'œuvres littéraires de jeunesse peut être une véritable corvée. La lecture en réseaux permet de dégager des traits communs entre plusieurs textes. Elle fait appel à la mémoire des élèves afin qu'ils puissent reconnaître des éléments qui leur rappellent d'autres textes. Ces éléments peuvent être divers et faire appel à des constructions littéraires, des archétypes, des caractéristiques de personnages (personnalité détournée), personnages du patrimoine de littérature de jeunesse connus, ou bien encore de les découvrir. C'est par la mise en place de réseaux que ces découvertes et/ou entraînements sont possibles et elle pourra donner aux activités de lectures plus de sens et de cohérence.

Il existe de nombreux types de réseaux ; Catherine Tauveron (2002) en distingue deux grandes catégories :

- « les réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs structurels »⁴² : les réseaux autour du genre, les réseaux autour du symbole, les réseaux autour des mythes et légendes et enfin les réseaux autour de personnages-types.
- « Les réseaux pour faire identifier des singularités »⁴³ comme la singularité d'un auteur, d'une reformulation, et d'un procédé d'écriture.

D'autres catégories et distinctions peuvent être faites, toutefois ces deux dernières englobent un maximum de réseaux qui peuvent être ensuite détaillés en sous-catégories.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à la deuxième catégorie, dans laquelle on trouve la « singularité d'une reformulation ». Dans cette sous-catégorie, il existe la sous-partie « le texte et son intertexte ». Catherine Tauveron (2002) la définit comme étant « toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler, ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte ».⁴⁴

⁴² Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris : Hatier pédagogique. p. 207.

⁴³ Ibid. p. 208.

⁴⁴ Ibid. p. 2.

1.3.2 Des réseaux aux constellations : quels itinéraires de lecture ?

Lorsque l'on parle de mise en réseaux de textes, on fait référence aux relations qu'il est possible de faire entre ces textes. Cependant, il existe des nuances entre ces relations. On parle généralement de lecture en réseau au singulier. Ce réseau prend la forme de maillons qui se lient les uns aux autres et dans lesquels les élèves peuvent vagabonder de l'un à l'autre, dans un sens ou un autre, et y faire des aller-retour, etc. Le réseau comme nous l'avons vu peut être fondé sur un thème, un personnage, un genre, une construction littéraire, etc. Par ailleurs, et comme expliqué auparavant, certains auteurs comme Bernard Devanne (2011) adoptent le pluriel pour parler de lectures en réseaux, et plus particulièrement de pensée en réseaux. La « pensée en réseaux » se distingue de la « lecture en réseaux ». Par « pensée en réseaux », Devanne (2011) exprime l'idée que sont liés : « le sujet culturel, la lecture littéraire, les apprentissages culturels »⁴⁵. En effet, la façon dont l'élève entre en apprentissage peut être liée à sa culture (c'est un sujet culturel⁴⁶), mais aussi aux dispositifs de la classe, et ceux élaborés en amont lors d'activités. Plus spécifiquement : les activités faites en amont peuvent éclairer des conduites de recherches, des manières d'être impliqué dans une recherche ou dans une lecture et donc des possibilités d'apprentissages.

La pensée en réseaux chez Devanne (2011) inclut alors divers domaines disciplinaires, le sujet et son bagage culturel, et tous les dispositifs d'apprentissages généraux mis en place autour. De même Poslaniec (2003) envisage l'idée de réseaux au pluriel et estime que :

Chaque œuvre de littérature pour la jeunesse doit être considérée comme un objet complexe ; et cette complexité découle du fait que cet objet singulier se trouve au carrefour de nombreux réseaux. La plupart des œuvres se situent à la fois dans des réseaux de formes, genres, tons, thèmes, instances.⁴⁷

⁴⁵ Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Edusol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)

⁴⁶ Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Edusol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)

⁴⁷ Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette

En parallèle des variations de définitions de lecture en réseaux, il existe une autre manière de créer des liens entre les textes, celle de lecture en constellation. Selon l'ONL, la lecture en constellation se distingue de celle en réseaux dans la mesure où elle répond à un « problème de compréhension et d'interprétation ».⁴⁸ La définition même de constellation désigne un « groupe apparent d'étoiles présentant une figure conventionnelle déterminée[...] ».⁴⁹ En effet, le terme de constellation en littérature de jeunesse pose le principe de lire des textes, des œuvres, des illustrations qui appartiennent à des genres divers mais qui ont un lien avec une notion centrale. On part donc d'un ouvrage dans lequel une notion centrale peut être agrémentée, illustrée par d'autres ouvrages, afin de mieux la découvrir et éventuellement de se faire une idée culturelle ou documentaire sur cette notion. L'ONL émet l'idée selon laquelle la différence entre le réseau et la constellation est que cette dernière ne s'exerce pas seulement dans le champ littéraire mais aussi dans les autres champs culturels au service des processus de conceptualisation et d'acquisition de connaissances ».⁵⁰

1.3.3 Aborder l'intertextualité par la mise en réseaux

Nous l'avons vu précédemment, les relations possibles entre les textes sont englobées dans le terme, nommé par Genette (1982), transtextualité. La formule communément retenue pour l'école est celle d'intertextualité. En effet, cette notion peut être travaillée en classe, du cycle 1 au cycle 3 de différentes manières. La formule « intertextualité » n'a pas obligatoirement à être évoquée. Cependant il paraît profitable pour les élèves de savoir faire des liens entre les textes et de développer leurs compétences d'analyse, de comparaison, d'identification et de repérage.

De plus, la littérature occupe une place importante dans les programmes de l'école primaire visant à développer une culture littéraire chez les élèves. En effectuant des activités de lecture en classe, l'enseignant participe à l'enrichissement de la culture de ses élèves tout en leur donnant l'occasion de posséder une culture commune. L'intérêt de partager une culture

⁴⁸ ONL (2007). *Livres de jeunesse et apprentissages*. Site officiel de l'ONL (en ligne), disponible sur : <<http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations>> (consulté le 5 janvier 2012)

⁴⁹ Le Petit Robert (2011). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : SEJER

⁵⁰ ONL (2007). *Livres de jeunesse et apprentissages*. Site officiel de l'ONL (en ligne), disponible sur : <<http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations>> (consulté le 5 janvier 2012)

littéraire commune est de permettre aux élèves qui ont un capital culturel moins important (peu de sollicitations à la lecture, découragement face à la lecture, capital social et économique ne permettant pas ou peu d'accès à la culture) de renforcer et de combler certaines lacunes, et d'appartenir à un groupe possédant les mêmes références et apports culturels. Afin de développer cette culture littéraire, la mise en réseaux d'œuvres apparaît comme un moyen de développer des comportements de tissage entre les textes et en parallèle de nourrir leur culture littéraire.

Le concept de réseaux rejoint celui d'intertextualité dans la mesure où dans les deux cas un tissage et des relations entre les textes sont à effectuer. La mise en réseaux donne l'occasion aux élèves de lire des textes qui possèdent un ou des liens entre eux, comme le processus d'intertextualité qui appelle les élèves à se souvenir, à penser à, à repérer et mettre en relation des textes entre eux. Dans cette perspective, l'enseignant va pouvoir donner la possibilité aux élèves de construire de nouveaux savoir-faire pour repérer les références d'un texte à l'autre et les liens qui les unissent.

Nous avons vu dans cette première partie des positionnements différents quant au concept d'intertextualité. Les théoriciens ayant mis en évidence les enjeux de ce concept, s'accordent pour la plupart à dire que le lecteur s'inscrit dans l'œuvre. En effet, selon eux, le lecteur se situe au cœur du processus de lecture littéraire et prend sa place dans la triade auteur-texte-lecteur. Par ailleurs, afin de faciliter la réception de textes parfois difficiles à comprendre et interpréter, notamment dans l'optique d'appréhender les liens qui s'établissent entre les textes, des projets de lectures en réseaux peuvent être mis en place. La réception d'un texte peut être guidée, et, de cette manière, il est possible de développer des compétences, des connaissances et comportements spécifiques relatifs au processus de lecture littéraire. Ces apprentissages spécifiques permettent aux élèves d'accéder à une compréhension et une interprétation plus experte des textes, par lesquels ils seront à même de faire des inférences, et de saisir les liens et références possibles entre les œuvres.

2. Quels dispositifs mettre en place pour développer des compétences spécifiques littéraires chez les élèves ?

Dans cette partie nous analyserons ce qu'il est possible de mettre en place en classe afin de conduire les élèves vers de nouvelles compétences, comportements et connaissances à développer face aux textes littéraires. De même, nous verrons, au regard de la théorie, comment un dispositif de lecture en réseaux peut être établi en pratique avec des élèves de cycle 2 et cycle 3.

2.1 Des connaissances et compétences à développer pour comprendre et interpréter un texte.

2.1.1 Développer une culture littéraire

2.1.1.1 Connaissances et compétences

Dans le domaine de la lecture à l'école, l'étude des textes, et en particulier des textes littéraires « vise à développer les capacités de compréhension »⁵¹ selon les programmes 2008. Le programme de littérature a pour objectif de donner aux élèves un répertoire de références puisé dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse.

Afin d'aider les élèves à se construire une culture littéraire, l'enseignant peut jouer sur deux variables : celles des connaissances et celles des compétences en lecture. Il peut aider les élèves à enrichir leurs connaissances en termes d'auteurs, d'illustrateurs, d'œuvres, de types d'ouvrages et de genre, etc. Ces connaissances constitueront un « réseau de références »⁵² qui, au fur et à mesure, favoriseront chez les jeunes lecteurs des compétences de lecture. De même, ces connaissances littéraires leur permettront d'apprendre à mieux lire, à se créer des horizons d'attente, et à aborder la lecture sous un autre angle. En effet, pouvoir se référer à certaines variables déjà connues peut aider les élèves à aborder la littérature de manière plus

⁵¹ Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : réimpression avril 2007CNDP. p.28

⁵² Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.

experte. Ces connaissances vont jouer un rôle dans leurs compétences de lecture puisqu'ils seront ensuite capables de faire des liens entre les textes, mais aussi entre les textes et les illustrations ; ils pourront comprendre le parcours ou cheminement d'un personnage, ou encore, mieux saisir les différences entre les genres. De fait, ils seront amenés à lire des bandes dessinées, des romans, des contes, de la poésie, des albums et du théâtre. Par ailleurs, l'école vise à faire acquérir aux élèves des compétences comme l'autonomie. Pour cela, différents temps sont mis en place comme des temps « de rencontres avec les livres, des mises en réseaux, des mises en voix variées »⁵³, etc. Au fil des lectures, les élèves pourront se forger une véritable culture littéraire.

2.1.1.2 Construire une culture littéraire commune à l'école

Dans les programmes de 2008, la dimension culturelle de la littérature de jeunesse est présente, de plus le terme « culture commune » y est également évoqué. En effet, l'apprentissage de la lecture littéraire implique que les élèves comprennent le sens et la finalité de cette activité, mais aussi qu'ils se rendent compte qu'elle peut être source de plaisir et support d'échanges. De fait, l'ambition des programmes est d'installer avec la littérature une culture commune « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune ».⁵⁴

C'est aussi un moyen pour que les inégalités face à la littérature soient réduites à la fin du cycle 3. C'est notamment grâce aux listes d'ouvrages proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale que l'enseignant pourra aborder tous les genres littéraires. Pour construire cette première culture commune, de nombreux auteurs s'accordent à dire que plus elle est partagée, plus elle devient consciente. Elle permet aux élèves de devenir plus curieux et autonomes.

⁵³ Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.

⁵⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Les programmes officiels à l'école élémentaire*. p. 61.

2.1.2 Comprendre et interpréter pour aller vers l'intertextualité

2.1.2.1 Deux processus : compréhension et interprétation

La lecture littéraire fait intervenir deux processus : celui de la compréhension et celui de l'interprétation. On partira des définitions de Françoise Lagache (2006) dans *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner* :

La compréhension :

Comprendre un texte suppose des compétences comme identifier le rôle d'un personnage dans l'histoire, percevoir les relations que les personnages entretiennent, saisir le déroulement de l'histoire, établir des liens entre des événements. Comprendre c'est traiter les matériaux du texte (et de l'image) et mettre en relation des significations locales pour produire une sens global.

L'interprétation :

Comprendre et interpréter sont deux verbes qui ont fait leur entrée dans la didactique de la lecture à l'école avec le numéro 19 de la revue *Repères* (*Comprendre et interpréter les textes à l'école, 1999.*) L'interprétation entre en jeu lorsque le texte ou une partie du texte place le lecteur en face de plusieurs significations, ou bien lorsqu'il amène à prendre en compte les significations symboliques du texte, soit au fil de lecture, soit une fois la lecture achevée. Comme pour la compréhension, les matériaux du texte posent les limites de l'interprétation. C'est pourquoi les documents d'application préconisent l'instauration de « débats pour mettre à jour les ambiguïtés et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent.⁵⁵

La compréhension apparaît comme une production de sens, qui mobilise une activité cognitive. Cette activité cognitive est perçue comme étant la plus proche du texte, on comprend ce qui est dit. Cette compréhension est marquée le plus souvent par des facteurs

⁵⁵ Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.

explicites dans le texte comme par exemple des marqueurs temporels et/ou de causalité, ou encore les désignations de personnages directes. L'interprétation peut être inconsciente dans les cas où l'implicite est peu perceptible, c'est à dire lorsque le lecteur réussit facilement à trouver un sens à ce qu'il lit en faisant des inférences. Cependant, il faut parfois que le lecteur passe par des inférences beaucoup plus complexes pour parvenir à produire du sens.

En classe, on préfère souvent que la compréhension d'un texte soit établie avant de permettre aux élèves d'interpréter le ou les textes. Parfois, le texte pose des problèmes de compréhension non-volontaires qu'il est important d'éclaircir avec de jeunes lecteurs. D'autres fois, ces problèmes sont volontairement posés par le texte. Ces difficultés de compréhension intentionnelles auront du mal à être résolues sans qu'antérieurement les problèmes d'interprétations l'aient été. Dans ces cas-là, Catherine Tauveron (2002) pose comme principe que :

L'interprétation, loin d'être une étape postérieure à la compréhension, précède la compréhension (plus exactement une compréhension possible) pour la faire advenir. En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture.⁵⁶

Certains problèmes d'interprétation proviennent du lecteur et des difficultés que lui pose le texte non-intentionnellement, et c'est là qu'il faut intervenir en aidant les élèves. Mais d'autres problèmes d'interprétation sont volontairement posés par le texte (textes résistants ou proliférants) ; ces difficultés sont à résoudre par les élèves. En effet, elles font partie du pacte de lecture entre l'auteur et le lecteur, c'est notamment de cette manière qu'une certaine connivence s'instaure entre eux.

A l'école élémentaire, plusieurs types de textes sont donnés aux élèves. Certains sont dits « lisses », c'est à dire qu'ils ne posent aucun problème de compréhension, et le parcours ou cheminement du personnage principal est linéaire. On y trouve peu de reprises anaphoriques, peu de personnages et peu de confusions possibles entre les intentions du héros et ses actes ; la morale de l'histoire est clairement annoncée à la fin ; le héros a des valeurs manichéennes : il est soit bon, soit méchant.

⁵⁶ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p. 31.

Il existe d'autres types de textes comme les textes « résistants » et « proliférants ».⁵⁷ Les textes résistants posent des problèmes de compréhension, et peuvent être perçus comme des défis à relever par les lecteurs qui devront repérer, identifier et mettre en relation les éléments du texte entre eux. Ils seront notamment amenés à faire des inférences. Ces textes dirigent le lecteur vers de fausses pistes et donc vers une compréhension erronée. Ils les encouragent à se questionner et à se positionner en tant que lecteurs actifs. Un tel type de texte permet d'installer un jeu de complicité entre l'auteur/son texte, et le lecteur. En effet, le texte en dit moins que ce qu'il devrait en dire, alors, le lecteur doit combler les trous, les blancs ou les non-dits. De fait, le lecteur est amené à développer des compétences nécessaires à la compréhension du texte.

Les textes proliférants sont des textes qui, en plus de poser des problèmes d'interprétation, conduisent vers plusieurs interprétations possibles, et donc à la relecture, il est probable de découvrir de nouveaux indices et/ou de les interpréter différemment. Le sens du texte peut alors changer en fonction des diverses interprétations.

2.1.2.2 De la compréhension littérale et inférentielle à l'interprétation

Les notions de compréhension et d'interprétation sont parfois difficiles à se représenter, dans la mesure où, comme l'explique Tauveron, l'interprétation peut devancer la compréhension. Afin de mieux cerner les différences entre ces deux processus, il est déjà possible de cerner la différence entre compréhension littérale et compréhension inférentielle.

En effet, un des obstacles principaux qui peut rendre floue la frontière entre compréhension et interprétation est celui de l'inférence. La question que l'on peut se poser alors est : lorsqu'il y a inférence, il y a-t-il obligatoirement interprétation ? Car c'est là qu'est la nuance et c'est ce qui permet de dissocier ces deux processus l'un de l'autre en comprenant néanmoins qu'ils sont parfois complémentaires. C'est en ce sens que les travaux de Giasson (1990) inspirés de ceux de Cunningham, peuvent nous éclairer.

⁵⁷ Gauzente, G. (2000). *Compte rendu de la conférence de C. Tauveron : La lecture littéraire à l'école, ses difficultés*. Châlon-en champagne.

De fait, elle distingue compréhension littérale et compréhension inférentielle :

La compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite, en deçà de l'inférence. Beaucoup plus complexe, la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés plus profondément; elle amènera le lecteur à combler des passages implicites, des vides d'informations.⁵⁸

D'une certaine manière, cette compréhension inférentielle est proche de ce que Cunningham appelle les « inférences créatives » qui font, elles, partie du travail interprétatif. Mais, on les distingue de l'interprétation dans le sens où elle cherche toujours « à reconstituer le sens général du texte afin d'en améliorer l'intelligibilité et en combler les manques ».⁵⁹

Les inférences ne sont donc pas réservées exclusivement aux lecteurs experts et possédant une culture très développée. D'une autre manière, l'interprétation est différente de la compréhension, mais peut être complémentaire. Là où la compréhension (littérale et inférentielle) permet de cerner le sens du texte, l'interprétation poursuit plus précisément une signification. De fait, le travail d'interprétation génère la création de « signes »⁶⁰ à partir de ceux déjà perçus dans le texte (nommé « interprétant »⁶¹ par Pierce et repris par Riffaterre (1980)). Le lecteur doit s'inspirer du texte afin d'en dégager non pas un sens, ce qui est propre à la compréhension mais une signification.

De plus, l'interprétation convoque de nombreuses « références socioculturelles scolaires ou non »⁶², ce qui implique des arguments, des explications à donner quant aux significations perçues et proposées, de manière à ce que l'interprétation reste en lien avec le texte. Ces références, utilisées en corrélation avec les signes perçus dans le texte, font apparaître de nouvelles significations. Ce processus est plus particulièrement appelé inférence créative.

⁵⁸ Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 29, N°3. p.12

⁵⁹ Ibid. p.12

⁶⁰ Ibid. p.13

⁶¹ Ibid. p.13

⁶² Ibid. p.14

2.1.2.3 Le modèle conceptuel des inférences de J. Cunningham (1987)

Cunningham différencie donc la compréhension littérale de la compréhension inférentielle. En effet, la compréhension littérale fait référence à tout ce qui est présent en surface du texte, c'est-à-dire tout ce qui fait partie du texte et qui peut être expliqué de manière syntaxique, sémantique, et grammaticale (en comptant aussi tous les procédés de synonymes). La compréhension inférentielle fait référence à toutes les informations supplémentaires que l'on ne peut pas trouver grâce à la grammaire, à la syntaxe et à la sémantique.

Cunningham distingue deux grandes catégories d'inférences : les inférences logiques et les inférences pragmatiques.

Les inférences logiques sont toutes celles fondées sur le texte, incluses dans les phrases, de manière implicite. Les inférences pragmatiques, quant à elles, sont fondées sur les connaissances du lecteur ou certains schémas de représentation qu'il possède. L'inférence logique est nécessairement vraie, alors que l'inférence pragmatique ne l'est pas forcément, puisque c'est une information supplémentaire apportée par le lecteur, qui peut être erronée selon la véracité de ses connaissances ou représentations. Afin d'illustrer les inférences logiques et pragmatiques, nous pouvons nous référer à ces exemples :

Exemple 1

Texte : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Inférences logiques : Les indiens se dirigeaient vers l'ouest.

Exemple 2

Texte : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Inférences pragmatiques : Les indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant.⁶³

⁶³ Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture, *le modèle conceptuel des inférences de Cunningham*, De Boeck Université.

Enfin, Cunningham définit une troisième catégorie d'inférences : les inférences créatives. Pour les différencier des inférences pragmatiques, il propose :

Une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance) a tendance à la donner après incitation, autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative. Il faut bien noter ici qu'il ne s'agit pas de faire appel à **l'imagination** ou au **jugement** du lecteur, mais bien à ses **connaissances** antérieures. Il est certain que plus un lecteur possède de connaissances sur un sujet, plus il lui sera possible d'effectuer des inférences créatives.⁶⁴

En d'autres termes, les inférences créatives ne sont faites presque que de paramètres provenant des connaissances ou schémas/représentations du lecteur.

2.2 Développer des comportements spécifiques face aux textes pour repérer la référence intertextuelle.

2.2.1 Se former en tant que lecteur littéraire

Faire devenir l'élève un lecteur littéraire nécessite de lui expliquer quel est le sens et le but de cette activité. La lecture littéraire, loin d'être un exercice accessible, regroupe deux notions : celle du cognitif⁶⁵ et celle du culturel⁶⁶. En effet, le texte littéraire englobe de nombreux éléments opaques, des passages imprécis, confus que le lecteur devra combler, remplir en effectuant un travail intellectuel considérable (qui demande une activité cognitive) grâce à sa mémoire culturelle. Ces passages d'incertitudes, peuvent pour certains textes correspondre à un intertexte et c'est précisément cela qu'il nous importera de faire repérer aux élèves.

Catherine Tauveron (2002) parle de rôle de « détective » et « d'orpailleur » à endosser

⁶⁴ Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture, *le modèle conceptuel des inférences de Cunningham*, De Boeck Université.

⁶⁵ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier pédagogique. Paris : Hatier. p. 40.

⁶⁶ Ibid. p. 40.

par les lecteurs. En effet, l'élève va être amené à déceler des leurres, des indices, qu'il devra à la fois rassembler dans sa mémoire et creuser encore plus pour voir s'il n'y a pas davantage à découvrir. On apprendra aux élèves à repérer, à identifier puis à effectuer un travail de mise en relation des indices. De fait, faire un lien entre les indices relevés et ce que l'élève a en mémoire représente un des comportements spécifiques permettant d'identifier la référence intertextuelle. Cette activité n'est pas innée, et nécessite un apprentissage, des connaissances et un entraînement. Il sera intéressant de faire prendre conscience aux élèves que cet exercice peut s'apparenter à un jeu de détection, qui possède ces propres règles du jeu.

2.2.2 Apprendre à justifier

On l'a vu précédemment, lorsqu'un élève lit un texte, il comprend et interprète souvent de manière simultanée les informations de ce texte. En partant du principe qu'il n'y a pas d'obstacles particuliers à la compréhension première du texte, l'enseignant va avoir pour mission de permettre un retour interprétatif du texte lu par les élèves. Cependant, pour s'en assurer et avant même de favoriser la justification des propos des élèves, l'enseignant va s'assurer que les éléments principaux du texte ont été compris. C'est pourquoi, au sein du groupe classe, la mise en place d'un petit débat littéraire peut être nécessaire. En effet, le débat littéraire relève de la compréhension du texte et il est important que les élèves puissent s'exprimer sur ce qu'ils ont compris du texte dans un premier temps. Ce débat littéraire va mettre en relief ce qui fait obstacle, ce qui pose problème dans la compréhension du sens du texte. Si c'est le cas, des temps de remédiation et de différenciation seront à mettre en place.

En outre, on peut voir émerger un débat interprétatif sur ces obstacles à la compréhension, dans le cas où l'implicite de l'œuvre n'est pas saisi ou s'il questionne. Ce débat interprétatif apparaît grâce aux questionnements des élèves, mais il est souvent guidé et proposé par l'enseignant. Il favorisera la prise de conscience des élèves quant à la diversité des interprétations. De fait, ils verront qu'il peut y avoir plusieurs raisonnements, plusieurs chemins à emprunter pour arriver à une signification.

Toutefois, il faudra les aider à réaliser que toutes les interprétations ne sont pas possibles. Elles peuvent être reconnues plausibles, mais pas forcément acceptées par tous. Par ailleurs, plus les interprétations s'appuieront sur des éléments du texte, plus elles auront de

pertinence. D'où la nécessité de savoir justifier ses propos. En prenant appui sur le texte, la justification sera plus aisée. Mais il faut apprendre à justifier ses dires. C'est le rôle du maître que de présenter aux élèves des stratégies de justifications, avec par exemple des affiches qui reprennent des phrases permettant de se justifier : « on a pu voir que », « on peut en déduire que », « le texte montre que », « on peut relever », « on repère » « parce que », « en effet », « donc », « alors », « puisque », etc.

Puis ils devront apprendre à relever les phrases, les passages et indices textuels ou images qui valideront leurs hypothèses. Cela confirmera d'autant plus la compréhension qu'ils ont du texte.

2.2.3 Développer le plaisir de la connivence.

Nous sommes partis du principe que la compréhension d'un texte et son interprétation étaient accessibles aux élèves grâce à un apprentissage de repérage, d'identification et de relevé d'indices grâce à la contribution et à l'accompagnement de l'enseignant. Cette opération nécessite une activité cognitive largement liée à la culture de l'élève (intra et extra-scolaire). Or, il peut y avoir des élèves qui ne vont pas repérer les références, indices textuels ou iconographiques. Qu'ils soient explicites ou implicites, cela ne fera écho à rien de connu pour eux. En effet, chaque élève a son bagage culturel, étoffé par une culture commune enrichie à l'école. Mais celui pour qui la référence n'est pas repérée, n'aura pas accès à la signification entière du texte.

Le jeu de complicité entre l'auteur et le lecteur est donc, à ce moment, inexistant. C'est dans ce sens que l'on parle de connivence. La connivence désigne ici le clin d'œil, la complicité qui unit l'auteur/son texte et le message qu'il veut faire passer au lecteur. Ce message, qu'il soit contenu dans tout le texte, ou simplement dans un détournement, une fausse piste, une référence explicite ou non, permet au lecteur de créer un lien avec l'auteur. Le lecteur a compris où l'auteur voulait l'emmener. C'est en partie cela qui procure le plaisir de lecture, de satisfaction et de fierté : avoir su déceler la référence et/ou le clin d'œil de l'auteur.

Piégay-Gros (2002) explique que :

C'est précisément parce [l'intertexte] peut ne pas être perçu qu'il suscite, lorsqu'il est repéré et compris, un plaisir certain : celui qui naît du clin d'œil saisi, de l'humour partagé ; plaisir également d'une compréhension à demi-mot, d'un échange avec la mémoire, le savoir, la lecture d'un auteur ; plaisir enfin de retrouver, enfouie dans sa mémoire, la trace d'un texte dont la perception est changée par son inclusion dans un autre texte.⁶⁷

C'est pourquoi, afin de permettre aux élèves d'avoir accès à une compréhension et à une interprétation reconnue face à la référence intertextuelle, il est important d'élargir au maximum leurs connaissances et compétences en littérature. Ces connaissances développeront leur culture et mémoire culturelle. De plus, le débat interprétatif en classe permettra de combler les lacunes de certains en ayant accès aux justifications, explications de leurs camarades et de l'enseignant. Ce temps peut être considéré comme un moment de remédiation.

2.2.4 Repérer « l'agrammaticalité »⁶⁸

Riffaterre (1980) expose sa conception de l'intertexte, en signalant qu'il est repérable grâce à la trace qu'il laisse dans le texte. Cependant il met en évidence le rôle du lecteur quant à l'identification qu'il peut en faire :

La lecture de l'intertexte ne se limite pas qu'à un repérage des traces qu'il aura laissées : il s'agit aussi pour le lecteur de jouer le rôle que le texte lui assigne. Il peut être le complice du narrateur, être convoqué en tant qu'interprète capable de percevoir ce qui n'est dit qu'à mots couverts, ou de comprendre la parole oblique qui use de l'intertexte comme d'un code à décrypter. Les formes explicites d'intertextualité s'affichent dans le texte ; elles peuvent être démarquées par des signes typographiques (les italiques, les guillemets pour la citation) ou par des indices sémantiques.⁶⁹

⁶⁷ Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan. p. 111.

⁶⁸ Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses. p. 42.

⁶⁹ Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan. p. 95.

Lorsque l'intertextualité est implicite, elle est contenue dans le texte, mais elle n'est pas obligatoirement énoncée. De fait, il est moins évident d'en percevoir ses indices. Pour Riffaterre (1980) la trace de l'intertexte peut se traduire par ce qu'il nomme *l'agrammaticalité*, soit « tout fait textuel qui donne au lecteur le sentiment qu'une règle est violée, même si la pré-existence de la règle demeure indémontrable »⁷⁰. De même, il précise que cette agrammaticalité, peut se déceler dans des formes syntaxiques ou sémantiques.

Elle est souvent perçue par le lecteur comme une anormalité dans le texte, une difficulté à laquelle correspondrait une solution. Par ailleurs, elle doit alerter le lecteur, qui, ce dernier, devra cerner et comprendre l'intertexte dont elle est la trace. Cependant, cette agrammaticalité peut ne pas être perçue par le lecteur, puisque la mémoire est, principalement, ce qui permet l'identification de l'intertexte. Si la trace de l'intertexte questionne, le lecteur pourra effectuer une recherche ou essayer de comprendre ce à quoi elle renvoie, mais certains lecteurs peuvent ne pas la saisir. En outre, le repérage, l'identification et l'interprétation de l'intertexte sont connexes. De fait, la mise en relief d'une référence ne devient probante que lorsqu'elle a été éclairée par une interprétation qui en renforce la cohérence.

Prenons pour exemple l'album *Je suis revenu !* de Geoffroy de Pennart (2011), qui regroupe de nombreuses références aux contes traditionnels et fables. Certaines références sont plus accessibles que d'autres et les illustrations permettent parfois de mieux cerner les références et détournements. De fait, lorsque le loup est à la recherche de « l'agneau », le « l' » détermine le fait que le lecteur puisse savoir et/ou interpréter de qui il s'agit, puisqu'il est qualifié par un pronom défini. De même, les illustrations nous donnent des indices : le loup se trouve près d'un cours d'eau et exprime son mécontentement en expliquant : « Ma foi je suis déçu, j'espérais bien que l'agneau soit toujours là entrain de rêvasser...Pas de gigot, rien que des chênes et des roseaux ! »⁷¹. Nous pouvons en déduire qu'il s'agit de l'agneau de la fable *Le loup et l'agneau* de La Fontaine. Cette référence intertextuelle est facilement repérable par un lecteur ayant déjà lu ou entendu cette fable. Pour le lecteur qui ne repère pas cette référence, il lui faut la découvrir ensuite. Il aura néanmoins perçut que l'auteur qualifiait

⁷⁰ Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan. p. 95.

⁷¹ De Pennart, G. (2011). *Le loup est revenu !* Paris : kaléidocope lutin poche de l'école des loisirs. p.14-15

l'agneau par un pronom défini grâce au « l' », qui constitue alors l'indice ou l'agrammaticalité de la phrase.

Plus flagrant encore, le lecteur peut se demander pourquoi l'auteur dit « rien que des chênes et des roseaux », pourquoi ces deux-là en particulier ? Il y a dans cette phrase quelque chose qui interroge et peut constituer une agrammaticalité. Un lecteur ayant déjà lu *Les Fables* de la Fontaine, peut comprendre que l'auteur y fait référence, et notamment à la fable *Le chêne et le roseau*. Rappelons que la morale de cette fable est implicite et peut-être interprétée différemment par chaque lecteur. Cependant, à la fin de la fable, le chêne est déraciné par le vent, lui qui se vantait auprès du roseau d'être fort et de résister à la tempête, alors que le roseau lui, d'apparence plus faible de par sa taille et sa forme, plie mais ne rompt pas. Cette référence au *chêne et au roseau*, implicite, laisse sous-entendre une fin similaire pour le loup, puisqu'il semble se sentir fort et penser qu'il est le « meilleur »⁷², le « plus costaud et plus intelligent »⁷³.

2.2.5 Mettre en relation et élargir les compétences linguistiques

En apprenant à justifier leurs propos, les élèves acquièrent de nouvelles compétences langagières. Cependant, pour argumenter ou expliciter un passage, il est nécessaire d'avoir un vocabulaire adapté et compréhensible par tous. C'est pourquoi, l'enseignant peut accompagner ses élèves dans la structuration de leurs connaissances de manière à ce qu'elles soient réutilisables lors de prochaines lectures. En faisant découvrir un genre, un personnage archétypal ou un type de narration, l'enseignant propose à ses élèves de nouveaux codes à repérer. Ils peuvent le faire grâce à des caractéristiques évoquées au cours de séances de littérature, ou qui se créent au fur et à mesure qu'ils côtoient des textes littéraires.

Ces nouvelles connaissances permettent aux élèves de donner du sens aux textes et d'une même façon de pouvoir faire des comparaisons entre ces textes. C'est en enrichissant et structurant leur culture littéraire et langagière que les élèves s'emparent de comportements spécifiques face à la littérature. En établissant des liens entre diverses lectures, ils sont amenés à utiliser de nouveaux mots de comparaison ou structures comparatives ainsi que des

⁷² De Pennart, G. (2011). *Le loup est revenu !* Paris : kaléidocope lutin poche de l'école des loisirs. p.2

⁷³ Ibid. p.2

connecteurs. Ils utilisent aussi du vocabulaire spécifique au genre, à la forme narrative, aux personnages, etc.

2.3 La mise en place du projet : la lecture en réseaux et découverte du concept d'intertextualité

Lors de mes stages en Master 2, j'ai élaboré un projet qui consistait à faire découvrir l'intertextualité aux élèves grâce à la lecture en réseaux d'albums (Cf. annexe n°1). De fait, nous verrons ce qu'il a été possible de mettre en œuvre avec des élèves de cycle 2 et 3 au regard de la théorie. En effet, Catherine Tauveron (2002) établit une liste des comportements et connaissances qui peuvent être travaillés par les élèves au cours de lectures en réseaux, qui permet :

- l'éducation d'un comportement de lecteur spécifique : tisser des rapprochements entre différents textes de l'auteur avec certains qu'on a déjà lus (déposer dans la mémoire culturelle du lecteur).
- de structurer la lecture qui en retour alimentera la mise en relation de nouveaux textes.
- de résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné.
- en tant que dispositif multipliant les voix d'accès aux textes, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer autrement des zones laissées dans la pénombre.⁷⁴

Ces quatre points permettent d'éclairer ce qui a été réalisé avec des élèves de CP-CE2 à l'école Beausoleil (La Chapelle sur Erdre), classe dans laquelle j'étais en stage. J'ai d'abord pris le temps de monter un réseau de lectures avec les élèves afin de repérer la manière dont ils étaient capables de tisser des liens entre les textes.

⁷⁴ Tauveron, C. (2010). Conférence « *Lecture de la littérature à l'école primaire* », circonscription de Dijon Centre et Dijon, p. 2.

Tout d'abord, j'ai proposé un réseau autour du thème de la préhistoire avec les CE2, afin de m'inscrire dans le projet de classe du trimestre. Nous avons constitué trois petits groupes de travail. Chaque groupe travaillait sur un album et à la fin de chaque séance, les élèves présentaient leurs lectures et leur travail aux autres.

Durant ces quatre séances, j'avais pour but de faire découvrir aux élèves que les textes étaient parfois liés par des caractéristiques communes que cela vienne de l'auteur, du thème ou encore de la narration. Les trois textes étudiés portent sur la période de la préhistoire : deux chapitres de *La tribu des préhistos*⁷⁵ de Françoise Demars à savoir *Le feu du volcan* et *La chasse au mammouth* ainsi que *Le sandwich de mammouth*⁷⁶ de Michel Piquemal (Cf. annexe n°2)

Les deux premières séances avaient pour but de faire travailler les élèves à la reformulation d'histoires (et donc d'asseoir une compréhension fine des textes). Les objectifs étaient à la fois centrés sur le domaine du langage oral (être capable d'exprimer son point de vue, prendre la parole devant les autres élèves, reformuler, raconter, décrire et être capable de lire à haute voix un extrait de texte) et à la fois centrés sur les domaines de la lecture et de l'écriture (répondre à des questions en justifiant ses affirmations, reconnaître et nommer les personnages, les lieux et temps et repérer dans un texte des informations explicites).

2.3.1 Tisser⁷⁷ des rapprochements entre différents textes

Les deux dernières séances étaient axées sur le repérage d'informations dans les textes à partir d'éléments explicites ou implicites afin de mettre en relief les points communs des trois textes (Cf. annexe n°3). Les objectifs majeurs consistaient une fois encore à manifester par des moyens variés la compréhension du texte et à rédiger de brefs énoncés en réponse à des questions données. Selon Tauveron (2002), la mise en réseau permet « **l'éducation d'un comportement de lecteur spécifique : tisser des rapprochements entre différents textes de l'auteur avec certains qu'on a déjà lus (déposés dans la mémoire culturelle du**

⁷⁵ Demars F. (2005). *La tribu des Préhistos*, Paris : Magnard

⁷⁶ Piquemal M. (2007). *Le sandwich de mammouth*, Paris : Milan Eds

⁷⁷ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p. 40.

lecteur). »⁷⁸

Afin de tisser des rapprochements entre les albums, il fallait que les élèves aient eu accès au trois textes. C'est pourquoi, lors des premières séances, les élèves devaient répondre à des questions de compréhension concernant leur histoire. Une fois cette activité effectuée, nous nous regroupions près du tableau et chaque groupe racontait son histoire à l'aide des réponses du questionnaire. Je notais les réponses au tableau et demandais des précisions si nécessaire. Les albums restaient présents dans la classe et lors de moments spécifiques à la lecture et occupations diverses, les élèves pouvaient lire les autres textes qu'ils n'avaient pas eu à travailler.

Lors des moments d'échanges, j'ai pu remarquer des réactions intéressantes. En effet, certains élèves ont posé des questions quant aux auteurs des histoires :

- Une élève a clairement exprimé son mécontentement envers un de ses camarades.

Elle pensait qu'il racontait son histoire alors que cet élève-là n'appartenait pas à son groupe. Il s'agissait en fait des histoires *la chasse au mammouth* et *le feu du volcan* qui font intervenir le même personnage principal. Ce désaccord a permis de mettre en avant un lien qui existait entre les deux textes.

- Un autre élève est intervenu et m'a demandé pourquoi eux n'avaient pas le même personnage principal.

J'ai retourné la question au groupe qui a remarqué qu'une des histoires n'avait pas été écrite par le même auteur. Après avoir répondu aux questions, les élèves ont remarqué que les personnages principaux des trois histoires étaient des enfants qui partaient à la recherche d'un élément vital pour leur tribu, et donc que leurs aventures se déroulaient toujours hors de leurs habitats.

2.3.2 Découvrir les différentes manières d'approcher un texte : les diverses interprétations

Par ailleurs, ce dispositif permet, « **en multipliant les voix d'accès aux textes, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles,**

⁷⁸ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier.. p. 40.

d'éclairer autrement des zones laissées dans la pénombre. »⁷⁹

Durant les deux dernières séances, l'objectif principal était de leur faire découvrir qu'il existe des liens entre les textes, tout en permettant une compréhension fine du texte. Pour cela, chaque groupe avait pour consigne de construire une affiche et de répondre aux mêmes questions :

« Où ? », « Quand ? », « Qui ? », « Quoi ? », « Comment ? », « Structure de l'histoire ? »
(Après chaque question, un intitulé précisait la question).

Après avoir relu l'histoire, les élèves ont commencé à remplir leurs affiches, chacun ayant un rôle particulier dans cette construction (Cf. annexe n°4). Puis en collectif, près du tableau, nous avons comparé les affiches. J'ai réfléchi aux questions à leur poser afin de ne pas induire les réponses, les élèves devant déceler seuls les ressemblances et liens entre les textes. Sur ma fiche de préparation j'avais prévu de leur demander :

« Comment se fait-il qu'il y a des ressemblances ? »

Mais, sur les conseils de la Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF) de la classe, j'ai changé la question en phrase simple :

« Je vous écoute ».

Au début les élèves ont commencé à raconter l'histoire qu'ils avaient étudiée. Puis observant que mon attente, ils n'ont plus su quoi dire. Je les ai donc guidés en leur demandant de se détacher de leur propre histoire et de lire les autres affiches. Un élève m'a dit :

« C'est les mêmes personnages dans *Le feu du volcan* et *La chasse au mammouth* ».

J'ai donc entouré les noms des personnages de la même couleur. Voyant cela, ils ont compris que j'allais entourer les similitudes.

Les élèves ont ensuite été très perspicaces dans leur analyse, nous avons pu entourer de nombreux points communs (la période, le fait que chaque personnage principal possède une famille, les animaux, le déroulement de l'histoire : un héros qui part de chez lui à la recherche de quelque chose, le fait qu'il soit aidé par d'autres, la fin heureuse, mais aussi des constantes comme le nom de l'auteur qui est le même pour deux histoires).

⁷⁹ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p. 40.

J'ai donc décidé d'aller plus loin dans l'analyse en leur demandant :

« A votre avis, pourquoi y a-t-il des points communs ? »

Les réponses ont été diverses et intéressantes :

« parce que parfois c'est le même auteur, donc il fait un peu pareil »

« parce que c'est la même époque alors il y a les mêmes animaux »

« ça se passe toujours comme ça dans les histoires »,

« c'est comme d'habitude, avec un héros ».

Je leur avais demandé de dessiner la famille du personnage ainsi que la manière dont il est aidé dans son parcours, afin de préciser leur compréhension de l'histoire. Nous avons alors pu analyser ces dessins et faire émerger d'autres correspondances comme la présence du feu dans chaque histoire, les habits et les outils. Puis les élèves ont évoqué d'autres livres sur la préhistoire qu'ils avaient étudiés dans la classe comme *Ao, le dernier Néandertal*.

Au trimestre suivant, j'ai voulu commencer à faire le lien entre lecture en réseaux et intertextualité. De plus, les élèves de CE2 avaient déjà pratiqué la lecture en réseaux. Cette fois-ci, j'ai proposé une étude de *Le loup est revenu !* de Geoffroy de Pennart (2011) pour les CP et pour les CE2, mais la façon d'aborder l'album n'a pas été la même.

2.3.3 Découvrir les relations possibles entre les textes grâce aux références élaborées par l'auteur

Afin de **structurer la lecture qui en retour alimentera la mise en relation de nouveaux textes**⁸⁰, nous avons travaillé avec les CP la compréhension du texte *Le loup est revenu !* Avant d'étudier les relations qu'il tissait avec d'autres œuvres, dans un premier temps, ils ont exploré l'histoire grâce à plusieurs lectures de l'album, des fiches d'activités de compréhension, des dessins et des images.

Pendant l'étude de cet album, plusieurs élèves ont manifesté leur désir de raconter les histoires auxquelles le texte faisait référence et notamment celles du *Petit Chaperon rouge* et des *Trois petits cochons*. Les élèves ont signalé leur désir de relire ces histoires ce qui a été

⁸⁰ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p. 40.

possible tout au long de la journée puisque ces albums figurent dans la bibliothèque de la classe. Nous avons donc, en dernière séance, écrit au tableau tous les noms des personnages de l'album, puis en collectif je leur ai demandé s'ils en connaissaient certains et où ils les avaient déjà rencontrés. La liste est la suivante : Le loup, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, la chèvre et ses sept chevreaux, Pierre, l'agneau, et monsieur Lapin.

Ce travail avait pour but d'aller au cœur de l'histoire afin de laisser les élèves expliquer l'interprétation qu'ils en ont eue. *Le Petit Chaperon rouge* et *Les trois petits cochons* sont restés les textes de référence les plus connus par les élèves. Un élève est allé me chercher l'album *Bon appétit monsieur Lapin* de Claude Boujon, pour faire référence au lapin. Ensuite, pour guider les élèves je leur ai demandé :

« A votre avis, pourquoi retrouve-t-on ces personnages ici ? ».

Chaque élève a eu son interprétation, nous avons à nouveau regardé les images.

- Un élève a exprimé son point de vue en expliquant aux autres que ce n'était pas les mêmes car ils étaient dessinés autrement.
- Un autre a dit que dans ce type d'histoire, le loup voulait toujours manger ces personnages.
- Une autre a signalé qu'elle avait presque le même livre chez elle.

C'est de cette manière que nous avons pu aborder un autre album : *Je suis revenu !* Du même auteur. Faute de temps, nous l'avons lu en collectif et les élèves ont émis de nouvelles hypothèses à l'oral. Mon souhait aurait été de partir sur la différence entre auteur et narrateur car ces notions étaient confuses pour eux.

Les CP ont alors vu qu'il existait des œuvres dans lesquelles on pouvait retrouver des constantes littéraires et notamment celle du loup affamé. Ils ont aussi été capable de saisir certaines allusions aux contes et histoires du patrimoine. Cependant, certains ont été frustrés de ne pas savoir qui étaient les autres personnages. Nous avons lu la fable de La Fontaine *le loup et l'agneau* et j'ai déposé dans la classe une version de *Pierre et le loup* qu'ils pouvaient consulter lors de moments occupationnels.

2.3.4 Résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation par le débat interprétatif.

Avec les CE2, nous sommes allés un peu plus loin dans la découverte de l'intertextualité. En première séance, les élèves ont lu *Le loup est revenu !* Puis ils ont répondu aux questions écrites au tableau :

- « Quel est le personnage principal ? »
- « Qui sont les autres personnages ? »
- « Les connaissez-vous déjà ? Lesquels ? »
- « Quelle est la particularité de cet album ? »

Grâce à ces questions et la mise en commun effectuée ensuite, je voulais permettre aux élèves **de résoudre les problèmes de compréhension et d'interprétation**⁸¹ auxquels ils pouvaient être confrontés (Cf.annexe n°5). Nous avons pu en collectif répondre à ces questions. Il s'avère que tous les élèves avaient déjà rencontré les personnages de l'album. Puis, dans une deuxième séance nous sommes revenus sur la particularité de l'album. Un élève avait expliqué en séance 1 :

« Il y a des intrus dans l'histoire ».

J'ai écrit cette phrase au tableau et dirigé le débat vers la question : « pourquoi intrus ? ». Tous n'étaient pas d'accord, mais nous sommes arrivés à la réponse finale que l'auteur s'est amusé à mettre ces personnages en action dans l'album, afin de faire rire les lecteurs. Puis les élèves ont élaboré leur propre trace écrite grâce aux nouvelles réponses apportées.

Lors de la dernière séance, j'ai distribué deux nouveaux albums à la classe : *Je suis revenu !*⁸² et *Le loup sentimental*⁸³, du même auteur. Chaque petit groupe a présenté son album au reste de la classe en montrant les images. J'ai proposé aux élèves de les lire à la classe entière. Suite à cela, nous avons écrit au tableau les hypothèses des élèves qui répondent à la question :

« Que pouvez-vous dire de ces trois albums ? »

⁸¹ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p. 40.

⁸² De Pennart, G. (2011). *Je suis revenu !* Paris : Kaléidocope Lutin poche de l'école des loisirs

⁸³ De Pennart, G. (2011). *Le loup sentimental*. Paris : Kaléidocope Lutin poche de l'école des loisirs

Nous avons élaboré une trace écrite ensemble qui résume les hypothèses suivantes :

- « Il y a presque les mêmes personnages : le loup, le Petit Chaperon rouge, Pierre, la chèvre et ses sept chevreaux, l'agneau, les trois petits cochons. »
- « C'est presque la même histoire pour deux livres. »
- « Le loup veut toujours manger les personnages. »
- « L'auteur a voulu faire rire les lecteurs car il a mis des personnages connus. »

A la fin de la séance j'ai demandé aux élèves d'aller chercher à la bibliothèque les livres auxquels ces trois albums font référence. Puis, nous les avons laissés à disposition dans la classe pour ceux qui souhaitaient les relire. Selon l'enseignante de la classe, ils les ont tous relus cette même semaine. J'ai ajouté une séance à ma séquence, sur l'étude des illustrations, puisque certains élèves y ont fait référence lors de l'analyse. Nous avons surtout relevé les noms des journaux dans le *Le loup est revenu* et *Je suis revenu !* Cela a permis aux élèves de comprendre l'un des clins d'œil de l'auteur : chaque personnage possède un journal ayant un nom représentatif de ce qu'il est. Par ailleurs, j'ai apporté un nouveau vocabulaire lié à l'intertextualité comme : l'auteur fait du lecteur son complice, il fait des références à d'autres textes que l'on peut aussi appeler allusions. On peut établir des relations entre les textes.

Dans ces activités d'analyse, les élèves ont dû sortir momentanément du texte afin de retrouver dans leur mémoire culturelle à quoi ces intertextes et images font référence. Puis, ils ont pu mettre en résonance⁸⁴ les indices entre leurs anciennes lectures et la nouvelle.

⁸⁴ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogique*. Paris : Hatier. p.41.

Cette seconde partie a permis de mettre en évidence les dispositifs qui peuvent être mis en place pour développer des compétences littéraires chez les élèves, en s'appuyant sur des expériences de stages en cycle 2 et 3. Ces compétences sont d'une part liées à la construction du sujet lecteur, par sa culture littéraire, soutenue et émise en grande partie par l'école primaire. D'autre part, elles sont liées à des comportements de lecteurs appris et réinvestis lors de séances de littérature. Ces comportements et compétences spécifiques à la lecture littéraire permettent une meilleure compréhension et interprétation des textes littéraires. Nous verrons qu'ils peuvent être repris en parallèle des apprentissages spécifiques à chaque cycle de l'école primaire. Cette dernière partie constitue le lien entre la théorie et la pratique, à savoir la manière d'aborder l'intertextualité par des lectures en réseaux, et ce qu'il a été possible de mettre en place en cycle 1, cycle 2 et cycle 3.

3. Quels spécificités d'apprentissages dans la découverte de l'intertextualité par la mise en réseaux du cycle 1 au cycle 3 ?

Chaque cycle comporte des spécificités d'apprentissages propres à chaque niveau de classe. Pour entamer une démarche de travail avec des élèves, il est essentiel de partir de leurs pré-requis mais aussi des compétences qu'ils ont à acquérir en fonction de leur niveau. C'est pourquoi, le projet dans lequel je souhaitais m'engager avec eux devait être adapté à la classe dans laquelle ils étaient. De fait, il a été primordial d'associer les compétences à développer pour ce projet aux spécificités d'apprentissages de chaque cycle. Cette dernière partie fait état des choix didactiques et pédagogique que j'ai effectué pour développer ce projet en Petite Section (PS)/ Moyenne Section (MS) à l'école Françoise Dolto (Nantes) et en CP-CE2 à l'école Beausoleil (la Chapelle sure Erdre).

3.1 Des réseaux pour structurer la compétence « maîtrise du langage » du socle commun des connaissances et compétences au cycle 1

3.1.1. Proposer un réseau autour du loup en cycle 1 pour travailler le langage et la décentration

3.1.1.1 Un réseau autour de l'archétype du loup

Le réseau mis en place lors de mon stage en cycle 1, en classe de Petite Section (PS) et Moyenne Section (MS), avait pour objectif premier de faire comprendre aux élèves qu'il était possible d'établir des liens entre les œuvres. En partant du personnage archétypal du loup, j'avais pour but de mettre en relief la présence d'un élément commun à plusieurs albums pour aller ensuite vers d'autres similitudes.

Tout d'abord, travailler sur un archétype favorise la structuration d'une culture commune puisque le loup revient de manière très récurrente dans les albums proposés aux élèves tout au long de leur scolarité. Il semble alors important qu'ils puissent se saisir des divers stéréotypes liés au loup. Il est principalement perçu chez les plus jeunes comme un animal effrayant et dévorant qui peut nourrir de grandes angoisses. Ensuite, il constitue un

symbole fort de la culture occidentale, et c'est notamment pour cela qu'il est utilisé dans la littérature de jeunesse. Sa présence au sein de la littérature de jeunesse, est relativement récurrente et permet aux jeunes lecteurs d'appivoiser leurs peurs, et de les dominer. Si cela est permis, c'est que souvent les contes ou histoires de loup ont une fin heureuse, contrairement aux premières versions orales ou écrites des contes traditionnels, dans lesquelles le loup représentait une allégorie de l'humain agresseur sexuel, vecteur de peur et terrorisant (comme dans les premières versions du Petit Chaperon rouge par exemple).

Aujourd'hui, les contes traditionnels ont été adaptés de manière à ce que les lecteurs puissent s'identifier aux héros en affrontant leurs peurs. Parallèlement aux adaptations des contes traditionnels, de nombreuses histoires de loups ont été créées de manière à détourner le stéréotype « classique » du loup, en lui attribuant une personnalité et des traits de caractères à l'opposé de ce que l'on peut connaître du personnage, comme le fait qu'il puisse être parfois sentimental, peureux, maladroit, gentil, etc.

D'autre part, il m'est apparu important de ne pas centrer le réseau autour du seul thème du loup. En effet, ce personnage archétypal est l'élément conducteur des albums que j'avais choisi de travailler avec mes élèves, à savoir *C'est moi le plus fort*⁸⁵, *C'est moi le plus beau*⁸⁶ et *Le code de la route*⁸⁷ de Mario Ramos. Ceci étant, il me semble essentiel de ne pas se cantonner à la seule apparition du loup dans chaque album mais d'élargir à ce qui se passe autour du personnage.

De fait, la lecture en réseaux est un travail de comparaison et de confrontation qui produit des effets sur la perception des élèves. Il paraît alors intéressant d'analyser quelles perceptions les élèves allaient avoir de ce réseau autour du loup. Que connaissaient-ils des histoires de loup ? Connaissaient-ils les autres personnages de contes et histoires traditionnels qui évoluent aux côtés du personnage archétypal ? Seraient-ils à même de faire des liens ? Autant de questions et interrogations qui me semblaient intéressantes à développer en mettant en place une séquence de lecture en réseaux afin d'en déterminer les aboutissants. Par ailleurs, et afin de se constituer des références communes en littérature, ce réseau permet aux élèves d'apprendre à connaître les personnages d'histoires du patrimoine si tel n'était pas le cas.

⁸⁵ Ramos M. (2011). *C'est moi le plus fort*. Paris : Lutin poche

⁸⁶ Ramos. M. (2011). *C'est moi le plus beau*. Paris : Lutin poche

⁸⁷ Ramos. M. (2011). *Le code de la route*. Paris : Lutin poche

3.1.1.2 Apprendre à aller vers l'abstraction grâce au langage

Outre le côté psychologique d'histoires de loups, à effets cathartiques, ce réseau permet de travailler avec des élèves de cycle 1 l'une des compétences du socle commun de connaissances et compétences à savoir la maîtrise du langage. Tout d'abord, avec des élèves de PS et MS, la lecture se fait par l'intermédiaire de l'enseignant, c'est pourquoi lors de mes séances de lecture en réseaux, j'ai lu *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos à la classe, en leur montrant les illustrations au fur et à mesure. Les compétences langagières à acquérir par les élèves, en maîtrise du langage et conformément aux programmes⁸⁸ étaient d' « être capable de produire des phrases correctes, et de reformuler grâce à l'aide de l'enseignant », « comprendre une histoire courte lue par l'enseignant » ; « être capable de reformuler des passages de l'histoire grâce aux questions et guidage de l'enseignant » et de « prendre sa place dans des échanges collectifs ». La compétence de lecture en réseaux de ma séquence était d'effectuer des liens entre ces textes et d'autres.

Par ailleurs, les compétences langagières à acquérir en maternelle, liées aux moments de lectures et d'échanges, peuvent être soit le produit de la mise en œuvre du langage de situation⁸⁹, soit la construction d'un langage « décontextualisé », ⁹⁰ un « langage d'évocation ».⁹¹ Comme cités dans le *Langage à l'école maternelle* :

L'accès au langage décontextualisé est travaillé dans des situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités, où des discours distanciés sont nécessaires. [...] Ces productions supposent des « modèles » : outre ceux que le maître fournit en conduisant lui-même des rappels d'événements, ils sont essentiellement apportés par des histoires lues par l'enseignant.⁹²

⁸⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP/XO Éditions. p. 71 à 73.

⁸⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP. p. 49.

⁹⁰ Ibid. p. 49.

⁹¹ Ibid. p. 49.

⁹² Ibid. p. 49.

Le langage de situation se construit sur une double dynamique de langage entre l'enseignant et l'élève. Ce langage est lié à ce qui se passe lors d'une activité, dans laquelle les actions sont entreprises par l'élève mais aussi par l'enseignant qui accompagne ces activités pour leur donner du sens, ce qu'on appelle « l'attention conjointe »⁹³. En effet, l'enseignant montre l'intérêt qu'il porte à l'activité pour motiver ses élèves et soutenir leur attention. De plus, il encourage la parole des élèves sur la tâche de diverses manières, tant par le cadre posé physiquement permettant de créer un climat de confiance, dans lequel chacun peut s'exprimer sans crainte, que par l'encouragement verbal, la valorisation et l'écoute de ce qui est dit.

Ces langages de situation et d'évocation permettent aux élèves de se décentrer, puisque l'élève de cycle 1, qui est aussi enfant, est selon Piaget, au stade pré-opératoire (2 à 7 ans) des stades de développement⁹⁴. Les pensées intérieures commencent à être mises en mots, en phrases :

On assiste pendant la petite enfance à une transformation de l'intelligence, qui de simplement sensori-motrice ou pratique qu'elle était au début, se prolonge en pensée proprement dite, sous la double influence de la socialisation et du langage. Le langage permet à l'enfant de raconter ses actions, de lui fournir le pouvoir de reconstituer le passé et donc de l'évoquer en l'absence des objets sur lesquels ont porté les conduites antérieures.⁹⁵

Il est d'autant plus important pour l'enseignant de maîtriser au mieux la langue française. De fait, s'il veut apprendre aux élèves à utiliser la langue française de manière adaptée et cohérente, l'enseignant doit les former correctement. C'est pourquoi, il est essentiel de prendre conscience de son « parler-professionnel »⁹⁶, et notamment de l'anticiper pour favoriser une meilleure réussite des élèves. S'interroger sur son langage, l'adapter au mieux, et

⁹³ Ministère de L'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP. p. 50.

⁹⁴ TECFA, *Jean PIAGET (1896-1980) et Les Stades de Développement*. TECFA, Education & Technologies (en ligne), disponible sur : <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin06/piaget/piaget.htm>> (consulté le 8 mai 2012).

⁹⁵ TECFA, *Jean PIAGET (1896-1980) et Les Stades de Développement*. TECFA, Education & Technologies (en ligne), disponible sur : <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin06/piaget/piaget.htm>> (consulté le 8 mai 2012).

⁹⁶ Dessailly, L. (2011) *Synthèse sur parler professionnel*, à partir d'une synthèse en ligne sur le site de l'IA 44.

avoir conscience de sa posture permet de poser un cadre sécurisant autour des élèves. De cette manière, ils se sentiront en confiance pour s'exprimer, dire les choses, même s'ils se trompent.

De telles attitudes permettent la production de langage, et afin d'améliorer ma pratique professionnelle, en stage, j'ai fait en sorte de verbaliser les actions, reformuler, répéter, réitérer les questions de différentes façons, poser un cadre physique et moral rassurant. Quelles soient verbales ou gestuelles, ces attitudes conscientisent et favorisent l'implication des élèves dans les apprentissages.

3.1.1.3 Travailler d'autres apprentissages par le langage

Par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse, les élèves entrent dans un nouvel univers culturel, celui du récit, de la fiction. Le livre, l'album de jeunesse est un nouvel objet culturel qui participe à leur développement et aux apprentissages. Il permet d'une part de « nourrir leur imaginaire par la création d'images mentales »⁹⁷, et de cette manière ils peuvent percevoir la différence entre le langage de situation, celui de la vie réelle et le langage d'évocation.

Par ailleurs, et de manière complémentaire, de nombreuses œuvres de jeunesse évoquent la vie réelle et la questionnent, ce qui permet aux élèves de s'identifier ou encore de se représenter ce que les choses sont ou pourraient être. En outre, le travail sur les illustrations constitue de nouveaux apprentissages d'analyse et de compréhension. Si les illustrations en disent plus que le texte lui-même, il est d'autant plus intéressant de questionner les élèves sur ces illustrations. C'est aussi en examinant « l'écart qu'il peut y avoir entre le texte et l'image »⁹⁸ qu'ils pourront aller vers de l'interprétation.

La littérature de jeunesse autorise de nombreuses découvertes et apprentissages comme le fait de découvrir une nouvelle utilisation du langage (les dialogues, des formules répétitives, des mots-valises, etc.). Enfin, et dans la continuité du fait de participer au développement de l'enfant, elle peut être un véritable vecteur de « compréhension des pensées »⁹⁹. En effet, en faisant le lien entre les expériences des personnages, leurs dialogues

⁹⁷ Ministère de L'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP. p. 82.

⁹⁸ Ibid. p. 82.

⁹⁹ Ibid. p. 86

intérieurs et réactions, on peut permettre aux élèves de s'identifier ou de comprendre certaines émotions et comportements (les ruses, la tristesse, la joie, le mensonge, la peur, la colère, la vexation, etc.), autant de réactions émotionnelles par lesquelles ils passent, et qu'ils ont parfois du mal à identifier.

En mettant en place un réseau autour du loup, il a été intéressant de travailler un des aspects émotionnels du loup. Ceci, dans la mesure où, le loup dans *C'est moi le plus fort* et *C'est moi le plus beau*, passe par plusieurs états émotionnels. Il est d'abord sûr de lui, se sent fort ou beau, puis fier lorsque les personnages rencontrés, qu'ils terrorisent, le confortent dans son sentiment. Ce n'est qu'à la fin qu'il rencontre un petit dragon. Ce dernier lui annonce que la plus forte c'est sa maman (immense et imposante se situant juste derrière lui), ou encore quand il crache du feu et grille les poils du loup (comme son papa lui a appris) que le loup change d'état émotionnel. Il passe de fierté et confiance en lui, à étonnement et peur. Ce travail sur les émotions a été mis en mots par les élèves de PS et MS de ma classe et conjointement mimé, afin de donner plus d'ampleur à la représentation de ces émotions.

Enfin, le travail autour d'albums en réseaux constitue une activité qui, comme les autres, demande de la part des élèves une réflexion cognitive importante. Cette activité requiert des échanges verbaux et apprend notamment aux élèves à faire la différence entre les actes langagiers libres, lorsqu'ils peuvent parler de tout, et le « parler pour travailler »¹⁰⁰ qui s'initie et s'apprend, comme métier d'élève, à devenir élève.

3.1.2 Concevoir des situations d'apprentissage, les mettre en œuvre et les analyser pour favoriser les apprentissages.

3.1.2.1 Concevoir et mettre en œuvre une séquence de lecture en réseaux

Lorsque j'ai conçu ma séquence de lecture en réseaux au cycle 1, j'avais déjà effectué plusieurs autres séances avec les élèves PS et de MS. Dans un premier temps, j'ai ciblé les savoirs et compétences acquis et ceux à travailler en fonction de ma connaissance des élèves. Je me suis référée aux programmes de maternelle concernant le langage, en m'appuyant sur

¹⁰⁰ Ministère de L'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP. p. 51.

les compétences à acquérir. C'est pourquoi ma séquence s'articule autour des compétences : « Échanger et s'exprimer : prendre sa place dans les échanges collectifs », « Maîtrise de la langue : être capable de faire des phrases correctes et de reformuler grâce aux aides de l'enseignant », « Comprendre : une histoire courte lue par l'enseignant, reformuler des passages de l'histoire grâce aux questions et guidage de l'enseignant »¹⁰¹.

Ma séquence s'appuie également sur un objectif de lecture en réseaux : faire des liens avec d'autres textes ou personnages connus. Dans un second temps, et après avoir effectué la première séance, j'ai analysé les points à reprendre ou à retravailler, imprécis ou mal compris et ce qui n'a pas fonctionné. De fait, il a été nécessaire d'analyser chaque séance effectuée, afin d'adapter la séance à suivre. Le fait d'avoir inscrit les réponses attendues sur mes fiches de préparation a facilité mon travail. J'ai pu ensuite constater si mes attentes étaient réalisables ou non, et pourquoi. Une analyse fine du déroulement des séances, mettant en lien mes objectifs et les différentes étapes de la séance, m'ont permis d'adapter mon langage, mes questions et le guidage des élèves pour arriver au terme du projet.

Les supports utilisés ont eu une importance considérable dans la mise en place du projet. En effet, j'ai utilisé les albums et les illustrations en « flashcards ». Les élèves ont pu les manipuler et venir les coller au tableau pour rétablir et reformuler la chronologie du récit (Cf. annexe n°6). Un des points importants de l'école maternelle est la manipulation. Que ce soit en littérature, ou toute autre discipline, la manipulation est nécessaire à l'entrée dans l'apprentissage. Les élèves ont besoin de se représenter de manière tactile et visuelle les objets et les supports pour les conceptualiser. Sans cette manipulation au préalable, il est difficile de mener à bien la séance dans la mesure où ils sont focalisés sur leur envie de toucher, de voir de plus près, de participer, etc. Cette manipulation permet, entre autre, de structurer leur pensée et leurs apprentissages.

Enfin, le choix d'un espace pour réaliser une telle activité est primordial ; elle s'est déroulée dans le coin regroupement, près du tableau. Cet espace favorise les interactions, et le tableau permet de laisser des traces de ce qui a été dit et fait lors de la séance.

¹⁰¹ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP/XO Éditions.

3.1.2.2 Analyse et retour sur ma pratique professionnelle

Les obstacles à la compréhension ont été en début de séquence divers. D'une part, il a fallu que je revienne sur le vocabulaire employé. En effet, j'avais posé des questions trop vastes telles que :

- « Que se passe-t-il dans l'histoire ? »,
- « Qui sont les personnages qui interviennent ? »,
- « Connaissez-vous d'autres livres dans lesquels on rencontre ces personnages ? »,
- « Quelles sont les ressemblances, différences avec l'histoire du Petit Chaperon rouge ? ».

J'avais fait le choix de ne pas trop en dire pour ne pas induire leurs réponses. Cependant, je n'avais pas pris en compte le fait que certains mots étaient beaucoup trop abstraits comme « ressemblances » et « différences ». Je devais cibler mes questions sans donner les réponses. J'ai dû, pour la suite, adapter mon langage et transformer ces questions vastes en interrogations plus précises :

- « Qui est ce personnage ? »
- « Que fait-il ? Où va-t-il ? Comment le savez-vous ? »
- « Qui rencontre-t-il ? »
- « Pourquoi leur parle-t-il ? Que leur dit-il ? ».

Puis, j'ai reformulé pour que tous comprennent ce qui avait été dit : « C'est un loup qui se promène dans la forêt et qui rencontre le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains ». En parallèle, les élèves venaient coller au tableau les images des personnages qu'ils avaient reconnus.

De même, l'enseignante de la classe m'a fait remarquer que je ne prenais pas suffisamment en compte la parole des élèves dans le sens où je donnais trop vite les réponses. Il a fallu que je prenne plus en compte la diversité langagière des élèves de cette classe. En effet, il y a un élève qui parle peu, puisqu'il est allophone et deux autres ont des troubles du langage et n'arrivent pas ou peu à passer à l'oralisation, notamment en grand groupe. C'est pourquoi, il a été indispensable de solliciter les petits parleurs et canaliser les grands parleurs. Pour ce faire, je ne leur posais pas le même type de questions. Les petits parleurs venaient seulement montrer la réponse ou acquiesçaient et, à d'autres moments, ils réussissaient à faire des phrases, courtes mais correctes. En établissant un contact rassurant et sécurisant, certains

petits parleurs se sont plus exprimé mais sans spontanéité, toujours sur sollicitation.

Par ailleurs, les objectifs de langage n'étaient pas les mêmes pour les PS et les MS. Ces derniers devaient produire des phrases de plus en plus longues et correctes, en utilisant un vocabulaire adapté. Les PS, eux, devaient faire des phrases syntaxiquement bien construites, mais je ne les sollicitais pas sur les mêmes détails. Je souhaitais qu'ils manifestent leur compréhension des histoires dans un premier temps, puis ensuite je leur permettais de répéter de manière correcte leurs hypothèses, leurs phrases.

J'ai effectué une remédiation avec les élèves qui d'une séance à l'autre n'étaient pas là, et auxquels je devais m'adapter, en ré-expliquant les éléments travaillés la fois précédente. J'ai réussi à faire cette remédiation sous les conseils de l'enseignante de la classe, car j'avais omis cet aspect lors des premières séances. Enfin, la séquence n'a pas été menée comme je l'avais prévu initialement puisque était prévu l'étude troisième album : *Le Code de la route* de Mario Ramos, pour le réseau de lecture. Mais, nous ne l'avons pas utilisé pour ce travail (toutefois, je l'ai proposé en lecture plaisir en fin de journée) ; il m'a semblé préférable de modifier la séquence pour permettre aux élèves une meilleure compréhension des albums en les comparant en dernière séance.

Ce travail a été bénéfique pour les élèves, ils ont pu se rappeler, rechercher dans leur mémoire les récits déjà lus, comprendre la psychologie du personnage principal, remarquer la construction identique des deux histoires et observer l'intervention des mêmes personnages. Puis, nous avons analysé les fins de récits construits sur le même schéma humoristique.

3.2. Des réseaux pour favoriser des attitudes de compréhension et d'interprétation face au concept d'intertextualité au cycle 2

3.2.1 Travailler l'articulation entre lecture et écriture au cycle 2...

3.2.1.1 ...Pour avancer dans la compréhension et l'interprétation de textes intertextuels

Au cycle 2, « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées »¹⁰² selon les programmes 2008. Il convient donc de proposer des activités intégrant ces deux domaines, notamment lorsqu'il s'agit de travailler la compréhension de textes littéraires. On peut également lire dans les programmes que :

L'étude des textes et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.¹⁰³

Il est intéressant de se pencher sur cet enjeu de travail au cycle 2 afin d'élaborer des activités d'études de textes. En outre, l'entrée au cours préparatoire (CP) est un événement dans la scolarité des élèves puisque c'est l'année où ils apprennent objectivement à lire. De fait, l'entrée dans de nouveaux textes doit être portée de manière positive et rassurante afin de motiver les élèves à l'apprentissage de la lecture.

Pour accéder à la compréhension et à l'interprétation de textes étudiés en classe, il semble alors primordial que les élèves soient impliqués dans l'activité. Outre cet aspect d'enrôlement dans le travail de lecture, mais aussi, tout le processus d'apprentissage de la lecture, un troisième aspect non-négligeable entre en jeu : celui de la compréhension. Cet enjeu se décline à plusieurs niveaux en fonction des objectifs posés par l'activité. Il y a la compréhension liée à l'apprentissage de la lecture : comprendre la phrase, le sens des phrases, mais aussi la compréhension de manière plus large, du ou des textes. Nous nous intéresserons

¹⁰² Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP/XO Éditions. p. 60.

¹⁰³ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.60.

plus spécifiquement à la compréhension des sens et significations des textes.

Par conséquent, la lecture, et plus particulièrement la lecture en réseaux au cycle 2, présente des avantages pour développer des capacités de compréhension, notamment par l'analyse et la comparaison. Néanmoins, une démarche de comparaison de textes, ou de références à des textes, peut poser des problèmes de compréhension aux élèves. Mais ce sont ces difficultés qui permettront une réflexion et un travail cognitif nécessaire à la construction de réflexes d'analyse pour la suite de leur scolarité. La résolution de ces difficultés est porteuse de sens, si elle est guidée de manière efficace par l'enseignant, puisqu'elle favorise l'entrée dans le texte, donc dans son univers, et l'implication des élèves dans le récit.

Dans la continuité des compétences à acquérir en début de cycle 2 on lit dans les programmes la compétence « Manifester sa compréhension d'un récit lu par un tiers [...] »¹⁰⁴.

Il existe plusieurs manières d'amener les élèves à manifester leur compréhension de textes lus, comme les échanges oraux. De cette manière, on peut privilégier des temps où les élèves s'expriment quant à, par exemple, la couverture des albums, la reformulation de la chronologie du récit, l'expression d'émotions provoquées par l'histoire, ou encore la description et l'analyse d'images, des personnages, etc. Toutefois, il est utile de mettre en lien ces échanges oraux avec l'écriture, puisqu'en plus d'apprendre à lire, les élèves de début de cycle 2 entrent progressivement dans l'écriture.

L'articulation entre oral et écrit, prend du sens lorsque les élèves ont à rendre compte de ce qu'ils ont compris ou aimé d'une ou plusieurs histoires. Le processus d'écriture, qui structure la mise en mots de la réception des textes, peut se faire de manière guidée par des consignes concernant l'action dans le récit :

- « Écris le nom des personnages de l'histoire »,
- « Qui est le personnage principal de l'histoire ? »,
- « Où les personnages vont-ils ? et pourquoi ? »,

Il peut s'agir également de consignes liées au vocabulaire de l'histoire, du recopiage de mots ou de phrases.

Il existe de nombreuses manières de lier écriture et compréhension des textes au cycle

¹⁰⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.96.

2, en fonction de modalités, objectifs et compétences que l'enseignant souhaite faire travailler à ses élèves. De même, l'apprentissage de l'écriture n'est pas exclusivement graphique et gestuel, il est intrinsèquement lié à la reconnaissance et à l'identification de ce que représente l'écrit et l'acte d'écrire, travail déjà entamé en cycle 1 et grande section, notamment par la dictée à l'adulte.

Ces nombreuses façons de procéder, dans une optique d'accès au sens et à la signification des textes, favorisent la construction de compétences littéraires chez les élèves et sont aussi des moyens de les guider vers une compréhension à différents degrés. Ces manières de procéder peuvent être progressives ou mises en parallèle mais l'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à une ou des compréhensions inférentielles. Il en est de même pour les interprétations (si elles ont lieu d'être).

Par ailleurs, les consignes d'écriture doivent être adaptées au niveau des élèves, puisque tous ne seront pas rendus au même stade d'apprentissage. Il est alors pertinent d'effectuer, pour ces activités, de la différenciation. Par exemple, on peut permettre aux élèves qui en sont à un niveau avancé d'écriture, d'écrire de manière autonome des phrases entières. Au contraire, pour ceux qui n'arrivent pas encore à produire des gestes graphiques adaptés, il est possible de leur proposer d'écrire seulement quelques mots ou de dessiner les réponses.

Des modèles peuvent faire l'objet d'aides utiles à ce type d'activité. Les élèves en difficulté pourront être aidés, en amont et en aval, lors de temps individuels ou spécialisés pour pallier ces problèmes.

3.2.1.2 ...pour développer des connaissances et compétences spécifiques au cycle 2

La compréhension (sous ses diverses facettes) de textes littéraires peut être, comme nous l'avons vu, favorisée par l'articulation entre la lecture et l'écriture. Plus précisément, cette double dynamique est aussi un vecteur de développement de connaissances et de compétences spécifiques à l'étude littéraire. En effet, on peut voir apparaître diverses formes d'expression (orale, gestuelle, graphiques : dessins, écrits) de la part des élèves, toujours dans la perspective de travailler la compréhension et l'interprétation lors d'une lecture en réseaux.

La lecture en réseaux avec les élèves de cycle 2 fait travailler la comparaison de textes

afin de les mettre en lien. De fait, les élèves sont guidés dans leur travail afin de repérer des similitudes, des différences, des liens entre les textes étudiés mais aussi des références à des textes dans d'autres. Cet exercice de comparaison fait émerger des points de travail qui ajoutent de la matière à l'acquisition de connaissances et compétences.

En outre, les supports de travail utilisés pour la comparaison agrémentent la construction de leurs connaissances. Ce sont les consignes qui formalisent les modalités de travail par un guidage dans la tâche. Puis, la tâche en elle-même mobilise des connaissances chez les élèves comme par exemple des mots de vocabulaire déjà connus, des images permettant de faire des liens entre oral et écrit. La tâche permet également aux élèves de construire de nouvelles compétences : l'identification, le repérage, la justification structurant et organisant la compréhension voire l'interprétation des textes.

Par ailleurs, ces activités peuvent aussi favoriser la manipulation de mots, d'images à remettre en ordre afin de coordonner mentalement ce qui a été compris. Enfin, des connaissances syntaxiques, lexicales et grammaticales sont apprises et demeurent nécessaires lors de ces activités. La maîtrise de la langue française, qu'elle soit orale ou écrite, est donc liée à la compréhension des textes, et, lorsque cet apprentissage est traduit en écriture, en rédaction, il ordonne les acquisitions des élèves. Les programmes de cycle 2 stipule que :

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire des poèmes, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques, ainsi que les outils mis à disposition.¹⁰⁵

La trace écrite permet de se souvenir, de donner un sens à l'écrit, et peut ensuite servir d'outil. Dire ce que l'on a fait ou pensé, par écrit, rend possible la décentration des élèves en mettant l'action à distance ; les élèves peuvent penser l'action qu'ils viennent de réaliser.

¹⁰⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.62.

3.2.2 Réussites et obstacles de la séquence de lecture en réseaux cycle 2

3.2.2.1 Quelles connaissances et compétences à acquérir pour la séquence ?

Lors de mon stage en classe de CP-CE2, j'ai proposé à mes élèves de CP une lecture en réseaux de deux albums de Geoffroy de Pennart : *Le loup est revenu !*, *Je suis revenu !*. Nous avons précédemment travaillé sur l'archétype de l'ogre afin de mettre en avant ses diverses caractéristiques pour comprendre plus tard que les personnages étudiés ne correspondaient pas totalement aux caractéristiques dominantes de l'ogre. En effet, les ogres des histoires *Le géant de Zéralda* et *Le petit déjeuner de la petite ogresse* ont une personnalité quelque peu différente du personnage type imaginé par les élèves. Il a donc été facile d'entrer dans de nouveaux albums, proposant cette fois-ci l'étude d'un nouveau personnage archétypal, celui du loup. Les élèves s'attendaient au même genre d'histoires intégrant un personnage détourné de son stéréotype classique.

La mise en place du travail autour de cette lecture en réseaux a été progressive et l'accent mis sur la relation oral/écrit effectué dès la première séance. Après découverte de la première de couverture, les élèves ont proposé de nombreuses interprétations quant au contenu de l'album (personnages, construction du récit de forme quinaire, lieux, temps, opposants, etc.). Mes objectifs de travail autour de ce réseau étaient de permettre aux élèves de faire des liens entre les deux textes (voire même l'étude d'un troisième album), et de se saisir des références aux contes et fables du patrimoine de littérature de jeunesse, dans l'optique de les amener à cerner ce que pouvait représenter l'intertextualité.

En parallèle, les compétences à acquérir en termes de comparaison et d'étude de textes littéraires étaient, elles, différentes en fonction des séances. J'ai mis en lien les compétences prescrites par les programmes, à savoir :

- celles du langage oral¹⁰⁶ : « exprimer des relations de causalité », « manifester sa compréhension d'un récit lu », « reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte », « raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur les illustrations », « prendre

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.96.

part à des échanges verbaux en sachant écouter les autres », « poser des questions ».

- celles de lecture et notamment : « Lire aisément des mots étudiés », « dire de qui ou de quoi parle le texte lu », « trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu », ainsi que des compétences de reconnaissance de mots, déchiffrage, « correspondances entre lettres et sons dans les graphies simples ».
- celles d'écriture¹⁰⁷ comme : « Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons », « comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs ».

Ces compétences ont permis d'analyser les textes et les illustrations des albums. Cela s'est effectué dans un premier temps à l'oral par des questions guidées, grâce auxquelles les élèves ont su se saisir des éléments du récit afin d'accéder à une compréhension inférentielle. Par exemple, lors de l'étude du premier album *Le loup est revenu !* Les élèves ont pu dire que le Petit Chaperon rouge s'était trompé de maison, qu'il allait normalement chez sa grand-mère lui porter de la nourriture, et que dans l'histoire de référence la grand-mère était appelée « mère-grand » (dans les images on perçoit un panneau indiquant la maisonnette de « mère-grand »).

Ils ont aussi émis des hypothèses, comme par exemple le fait que l'histoire se déroulait à notre époque car les sept chevreux avaient des maillots de football. Puis, afin d'asseoir une compréhension fine du texte, les élèves ont eu à remplir des fiches sur lesquelles figuraient des exercices de fléchage (relier les personnages à leurs accessoires) ou des consignes telles que : « colorie le bon titre et écris-le en dessous » (Cf. annexe n°7). Des questions ouvertes figuraient en de fiches telles que « Dessine le passage que tu as préféré » (Cf. annexe n° 8), et suite à la distribution de flashcards représentant les personnages de l'histoire « Quel personnage as-tu ? Où va-t-il ? Pourquoi ? » (Cf. annexe n°9), etc. Chaque consigne était explicitée, reformulée, et répétée par les élèves à l'oral avant la mise au travail.

Le même schéma de travail a été observé pour le deuxième album (Cf. annexe n°10) et, en parallèle, la comparaison entre les deux a été effectuée tant à l'oral qu'à l'écrit, par manipulation d'images en groupe, et individuellement.

¹⁰⁷ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.98.

3.2.2.2 Vers de la différenciation : organiser le travail de la classe

Lors des séances consacrées à la lecture en réseaux, des obstacles ont été rencontrés par les élèves. Tout d'abord, certains d'entre eux ont eu du mal à cerner les liens qui unissaient les albums lus en classe, et les références à d'autres œuvres du patrimoine. En effet, les textes de Geoffroy de Pennart (2011) étudiés sont ponctués de références aux contes traditionnels occidentaux comme *Le Petit Chaperon rouge*, *Les trois petits cochons*, mais aussi *Pierre et le loup*, *Les sept chevreaux*, ou encore la fable du *Loup et l'agneau*. Quelques élèves n'ont pas réussi à comprendre que les deux albums se déroulaient en même temps, mais d'un point de vue différent : celui du lapin et celui du loup.

Ensuite, des obstacles ont été rencontrés face aux fiches d'exercices notamment pour les élèves les moins à l'aise avec l'écriture. Afin de remédier à ses difficultés, et dans le cadre du référentiel de compétences du professeur des écoles, j'ai dû « organiser le travail de la classe »¹⁰⁸.

Dans un premier temps j'ai aménagé l'espace de la classe, en proposant aux élèves qui se sentaient capables de faire l'activité seuls, de retourner à leur place et de travailler en autonomie, alors que ceux qui étaient le moins à l'aise ou qui n'avaient pas tout compris pouvaient rester avec moi dans l'espace prévu pour le regroupement afin de reformuler, expliciter les consignes. Puis, je les ai fait travailler à l'oral sur les réponses aux questions.

Dans un second temps, ces élèves sont retournés à leurs places pour entamer l'activité. J'ai vérifié l'avancée du travail avec eux en cours d'activité, et leur ai donné des outils de vocabulaire, des modèles de mots. J'ai leur ai permis de verbaliser leurs pensées afin de passer à l'écrit. En parallèle, les consignes de travail devaient être adaptées pour ces élèves de façon à ce qu'ils en aient moins que les autres, ou des consignes différentes.

Les difficultés les plus importantes concernaient le passage à l'écrit puisqu'en échangeant avec eux je me suis rendue compte qu'ils avaient compris le texte. Ils étaient même capables d'aller au-delà de la compréhension littérale du texte, mais le passage à l'écrit

¹⁰⁸ Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Référentiel de compétences du professeur des écoles. compétence 5 : organiser le travail de la classe. *Bulletin officiel* n°29.

semblait plus compliqué. Ces élèves ont pu illustrer des réponses par le dessin mais ils ont tout de même dû produire un écrit, comme l'écriture de mots au lieu de phrases avec des modèles ou des mots outils.

Enfin, l'une des complexités majeures inhérentes à la démarche de comparaison des textes, fut celle du point de vue du narrateur. Lors des interactions orales entre les élèves que j'accompagnais par un guidage et des questions, j'ai remarqué qu'ils ne connaissaient pas la différence entre auteur et narrateur, ce qui n'est pas étonnant à ce stade de leur scolarité. Il a donc été ardu d'accéder à la compréhension de point de vue du narrateur différent dans chaque album. Le travail de lecture en réseaux a donc été accompagné d'un dispositif de différenciation entre les divers niveaux d'élèves.

Néanmoins, la réussite générale de cette activité a été (pendant et après lectures des textes auxquels l'auteur fait référence) l'identification et la reconnaissance d'un maximum de références aux personnages d'œuvres de littérature de jeunesse. Cette reconnaissance s'est déroulée soit grâce à la reformulation des histoires connues par les élèves (*Le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons*), soit par la lecture de certaines d'entre elles (*Le Petit Chaperon rouge, Les trois petits cochons, Le loup et l'agneau*). Les œuvres les moins connues ont été lues, pour la plupart, ensuite. En effet, les élèves ont pu accéder de manière autonome aux récits comme *Pierre et le loup* et une version adaptée de *La chèvre et ses sept chevreux* présents dans la bibliothèque de la classe.

3.3 Des réseaux pour identifier des singularités littéraires au cycle 3

3.3.1 Entrer dans l'analyse des relations possibles et existantes entre des œuvres

3.3.1.1 Par le débat interprétatif

Au cycle 3, les élèves ont déjà étudié des œuvres du patrimoine de littérature de jeunesse et d'autres textes. Ils ont alors déjà commencé à se forger une culture littéraire, et ce, depuis le cycle 1. Il est utile de construire des réseaux de lecture avec ces élèves pour développer leur capacité à retrouver les résonances qui relient les œuvres entre elles.

De plus, construire un itinéraire de lectures variées leur permet de rencontrer différents genres littéraires. Des séances spécifiques peuvent être construites pour passer au dessus d'éventuels obstacles, dans lesquelles l'enseignant guide l'élève dans sa compréhension. Il peut notamment l'accompagner dans le repérage des personnages, des substituts les désignant, ou encore permettre un travail sur la narration, sur le déroulement des événements. Il peut également le conduire à identifier des connecteurs afin de déterminer quand et où se déroule l'action, les causes, les conséquences, etc. De même, il peut l'aider à prendre conscience des liens qui s'opèrent entre les œuvres par des démarches comparatives. Cependant, au cycle 3, il est nécessaire de ne pas se limiter à objectif. En effet, les documents d'accompagnement des programmes, comme « *Lire et écrire au cycle 3* », préconisent des lectures en réseaux pour amener les élèves à une culture littéraire. Ce processus est proposé afin de faire « adopter une posture interprétative aux élèves »¹⁰⁹.

Cela suppose pour l'enseignant d'avoir bien pensé la création de son réseau qui ait du sens pour les élèves. Il aura pour objectif de montrer que les liens et le tissage possible entre les textes délivrent de nouvelles réponses, rendues possible grâce à l'interprétation des œuvres littéraires.

De fait, engager les élèves dans une posture interprétative est une démarche qui doit être conduite et guidée par l'enseignant. Cette démarche donne lieu à des débats interprétatifs à l'école primaire. Ces débats ont pour objectifs de comparer des lectures en faisant émerger des hypothèses et des questionnements sur les textes. Ils ont pour but de « situer et d'interpréter les points de résistance du texte, [et] les ambiguïtés »¹¹⁰ ou encore « d'argumenter et de justifier les choix en ayant recours aux textes et aux images »¹¹¹. Par ailleurs, ces débats interprétatifs élargissent les compétences littéraires des élèves puisqu'ils sont amenés à vérifier dans le texte ou dans les images, leurs propos, afin de valider ou non la pertinence de leurs interprétations.

Mais aussi, ce type de débat induit des échanges dans lesquels ils devront confronter

¹⁰⁹ Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : réimpression avril 2007CNDP. p.28

¹¹⁰ Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : réimpression avril 2007CNDP. p.28

¹¹¹ Ibid. p.28

leurs idées, leurs hypothèses et argumenter entre eux sur les diverses propositions.

Enfin, ces temps de débat rendent possible l'analyse « [des] modalités d'appropriation du texte »¹¹² des élèves, c'est-à-dire de faire émerger les procédés qu'ils ont utilisés pour comprendre l'implicite.

3.3.1.2 En travaillant le repérage de singularités¹¹³ spécifiques aux œuvres étudiées

La lecture en réseaux au cycle 3 est un moyen d'aider à identifier des singularités spécifiques à la littérature. Ces singularités peuvent être évoquées et travaillées dans des débats interprétatifs, lors de lectures en réseaux.

D'une part, l'enseignant peut faire découvrir ou consolider le « socle des lieux communs culturels »¹¹⁴ autour d'un genre afin de faire saisir aux élèves les codes, les normes et les détournements de ce genre, ou encore des symboles, des personnages archétypaux et stéréotypes. Ces découvertes peuvent aussi être étudiées par l'analyse d'illustrations. D'autre part, il semble pertinent d'étayer des singularités propres à un auteur si l'on peut en dégager des caractéristiques dominantes qui éclairent la compréhension et l'interprétation d'œuvres mises en réseaux.

Par ailleurs, afin de permettre l'identification de l'intertextualité (rendue notamment plus perceptible et accessible par la lecture en réseaux), l'enseignant a la possibilité de mettre en exergue les « singularités d'une reformulation »¹¹⁵. En effet, selon C. Tauveron (2002) la singularité d'une reformulation :

[...] conduit à regrouper dans le réseau le texte et son intertexte (les œuvres [que l'auteur] cite explicitement ou auxquelles il fait allusion) pour aider à mieux saisir les clins d'œil adressés.¹¹⁶

¹¹² Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : réimpression avril 2007CNDP. p.30.

¹¹³ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier. p. 208.

¹¹⁴ Ibid. p. 208.

¹¹⁵ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier. p. 208.

¹¹⁶ Ibid. p. 208.

Éduquer des élèves de cycle 3 au repérage de ces reformulations semble nécessaire dans la mesure où il leur sera demandé d'explicitier ce qu'ils en ont compris, perçu, interprété.

Enfin, pour travailler les passages implicites du texte, potentiellement liés à une singularité de reformulation, l'enseignant peut conduire sa classe à reconnaître la « singularité d'un procédé d'écriture »¹¹⁷. Ce procédé d'écriture peut faire office d'indice intertextuel, et référer directement à d'autres textes par ressemblance ou reprise de styles et/ou de formes d'écriture. Identifier un procédé d'écriture aide à mettre en évidence, dans ce genre de cas, les références à d'autres œuvres élaborées par l'auteur. Par ailleurs, lorsque les élèves ont effectué un tel travail de recherche, l'enseignant peut leur demander de formuler l'écart qu'il y a entre leur premier horizon d'attente et l'impression finale après compréhension et interprétation de l'œuvre. Ceci, afin de mettre en mots ce qui a été découvert, ou ce qui pose encore des problèmes.

De cette manière, l'enseignant permet à ses élèves de se positionner quant à leurs réussites ou difficultés. Ils prendront alors la mesure de leurs progrès et verront les obstacles qu'il leur reste à franchir.

3.3.2 Les dispositifs mis en place au cycle 3 pour aborder l'intertextualité par la lecture en réseaux

3.3.2.1 Réussites et obstacles des élèves

Aborder l'intertextualité par la lecture en réseaux constitue le projet que j'ai mis en place en cycle 3, avec une classe de CE2 lors de mon stage de pratique accompagnée. Ce stage, en classe de classe CP-CE2, m'a permis de concevoir des séances autour des mêmes albums « *Le loup est revenu !* » et « *Je suis revenu !* » Pour les CE2, j'ai ajouté au réseau de lecture « *Le loup sentimental* » de Geoffroy de Pennart. Cependant, les compétences et objectifs à atteindre n'ont pas été les mêmes. Avec les CE2, les séances se sont déroulées autour de compétences de littérature spécifiques au cycle 3 à savoir « établir des relations

¹¹⁷ Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. Paris : Hatier. p. 208.

entre des textes ou des œuvres : même auteur, même personnage, même thème »¹¹⁸. Toutefois, des compétences de lecture et d'écriture ont été mobilisées par les élèves et notamment :

Lire un texte narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...)¹¹⁹.

Afin de mettre en mots et avancer dans l'analyse des albums, les élèves devaient répondre à une compétence de rédaction : « Proposer des réponses écrites, explicites et énoncées dans une forme correcte »¹²⁰ suite aux questions proposées, après lecture. Pour entrer dans l'univers de Geoffroy de Pennart (2011), la première séance a été consacrée à l'étude d'un seul album, *Le loup est revenu !* Les élèves ont travaillé par groupe de quatre, et effectué une première lecture silencieuse du texte, puis un des élèves du groupe devait lire le texte à haute voix et présenter les illustrations aux autres.

Ils avaient ensuite à répondre à des questions sur le texte afin de se repérer dans l'œuvre et d'asseoir une première compréhension en distinguant les personnages, leurs relations et en identifiant les éléments principaux de l'intrigue. En grand groupe, les élèves ont répondu aux questions à l'oral, ce qui a permis de mutualiser les réponses et de mieux cerner les éléments majeurs du texte.

Puis, dans les séances suivantes, les élèves ont eu à présenter, lors d'un moment d'échange, ce qui leur paraissait drôle ou étrange dans le texte, afin d'en dégager les ambiguïtés et d'entamer un débat interprétatif. En troisième séance, chaque groupe a analysé un album selon des questions précises : « Qui sont les personnages ? Les connaissez-vous déjà ? Que se passe-t-il dans le récit et pourquoi ? Quelle est la particularité de cet album ? ». Puis en collectif, ils ont présenté leurs albums et les réponses aux questions, ce qui a facilité la mise en évidence de similitudes. Ils ont ensuite pu lire tous les textes. La dernière séance a été consacrée à l'étude des ressemblances entre les récits, mais aussi aux références élaborées par

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions. p.105.

¹¹⁹ Ibid. p.106.

¹²⁰ Ibid. p.106.

l'auteur et reconnues par les élèves. Les élèves ont terminé l'activité en émettant des hypothèses sur les intentions de l'auteur.

La difficulté rencontrée par les élèves a été d'argumenter leurs propos en s'appuyant sur les textes. Il me semble que cette difficulté provient du peu de temps qu'il restait pour finir la séquence. Il aurait été judicieux de les faire travailler plus individuellement sur les textes en amont, afin qu'ils aient des notes auxquelles se reporter. De plus, je n'ai pas mis en place de règles ou d'aides permettant l'identification d'indices, ou des stratégies de repérage dans le texte. Je pensais qu'ils le feraient de manière autonome. Je me suis alors rendue compte du travail d'anticipation important à effectuer avant les séances, pour permettre aux élèves de mieux entrer dans les apprentissages.

Néanmoins, les élèves ont réussi à présenter des hypothèses et des interprétations face à quelques ambiguïtés des textes. Ils ont réussi à se saisir de l'implicite et à argumenter certaines réponses grâce à leurs connaissances et lectures antérieures. Enfin, ils ont exprimé des points de vue relatifs aux récits et à son écriture. Ils ont été particulièrement sensibles à l'humour de l'auteur. Ainsi, j'ai pu recueillir quelques hypothèses comme :

« peut-être que l'auteur adore les contes et a voulu faire la même chose »

« dans le loup sentimental c'est le même loup que dans les deux autres histoires, mais il est plus petit »

Immédiatement après un élève a signalé que :

« par contre dans *Je suis revenu* ! Il est plus vieux ».

Lorsque j'ai sollicité les élèves à m'expliquer pourquoi, l'un d'entre eux a déclaré :

« parce qu'il s'était fait avoir par le petit chaperon rouge, les trois petits cochons et les autres ».

Tant d'éléments oraux et organisés pour la trace écrite (Cf. annexe n°11) m'ont permis de voir quelle compréhension et interprétation ils avaient eu des textes.

3.3.2.2 La classe à double niveau, du cycle 1 au cycle 3 : inconvénient ou avantage dans un projet de lecture en réseaux ?

Les stages effectués en Master 2 ont été conduit dans des classes à double niveaux. De fait, une différenciation était nécessaire. D'une part en cycle 1, j'ai établi une différenciation entre les élèves de petite section (PS) et ceux de moyenne section (MS). J'ai notamment pris

en compte les niveaux de langage de ces élèves inhérents à leur classe et donc à leur âge. La classe de PS regroupait de manière assez probante les petits parleurs, contrairement à la classe de MS dans laquelle les élèves s'exprimaient davantage. J'ai donc adapté mes consignes et questions aux petits parleurs afin qu'ils se perfectionnent en termes de compétences langagières. Il a été particulièrement important d'adapter mon propre langage à ces élèves, en réitérant mes questions, en utilisant un vocabulaire différent et plus accessible et en leur demandant de reformuler leur propos ou de l'étayer, afin d'entrer dans les apprentissages.

Le travail n'a donc pas été le même pour ces deux niveaux, dans la mesure où l'activité de compréhension des textes demandait un réel effort de concentration pour les petits parleurs, alors qu'elle semblait être à la portée des élèves de MS. C'est pourquoi, lors de la démarche de comparaison entre les deux albums étudiés, j'ai davantage sollicité les élèves de MS.

Enfin, j'ai essayé d'entraîner les élèves ayant des troubles du langage et l'élève allophone (PS) dans le projet de lecture en réseaux en les encourageant à exprimer ce qu'ils avaient compris des récits. Ils m'ont fait part de leur compréhension en montrant les illustrations, en manipulant des images (classement, repérage dans l'histoire), mais aussi en verbalisant leur pensée par des mots. Ils n'ont pas fait de phrases, mais compte tenu de leurs difficultés de langage, la réponse en quelques mots constitue un réel progrès pour ces élèves. Dans ma future pratique professionnelle j'impliquerai plus les petits parleurs dans ce type de tâche pour les aider à construire des compétences en maîtrise de la langue française adaptées à leur niveau.

D'autre part, en cycle 2 et 3 la différenciation demande une organisation particulière et beaucoup d'anticipation. D'autant plus, lorsqu'elle s'effectue entre deux cycles de l'école élémentaire (cycle 2 : CP et cycle 3 : CE2). Outre la différenciation des élèves dans un même niveau (CP par exemple), il fallait gérer l'alternance et les compétences différentes à travailler entre les deux cycles. C'est pourquoi, lors du projet de lecture en réseaux, les élèves ont travaillé sur les mêmes albums. En effet, une dynamique de groupe-classe est nécessaire afin d'enrôler les élèves dans l'activité. Lorsque les élèves de CP ont compris que les CE2 allaient travailler sur les mêmes albums qu'eux, cela les a motivés (notamment de savoir que les « grands » allaient lire les mêmes histoires qu'eux). De même, les CE2 n'ont pas été perturbés

dans la mesure où ils avaient cerné que les objectifs n'étaient pas les mêmes, et qu'ils iraient plus loin dans l'analyse des récits. Une certaine dynamique a donc été lancée par ce projet, ponctuée par la présentation des illustrations produites par les CP au cours du projet.

En terme d'organisation de l'espace, j'ai prévu le même en cycle 1 qu'en cycle 2 et 3, soit un espace regroupement près du tableau et un espace de travail pour les activités individuelles ou collectives. En cycle 1, tous les élèves de PS et MS étaient réunis dans l'espace regroupement lors des échanges oraux. En cycle 2 et 3, j'effectuai une alternance entre les CP et les CE2 dans l'espace regroupement. En parallèle, les autres élèves travaillaient à leurs tables de manière autonome et après passation de consignes. L'alternance entre les deux groupes, qui me paraissait au début contraignante s'est finalement révélée être un atout de différenciation à la fois entre les cycles, mais aussi pour gérer les disparités et difficultés des élèves à l'intérieur d'un même cycle.

Conclusion

Nous avons présenté, lors de cette réflexion autour de la découverte de l'intertextualité du cycle 1 au cycle 3, des éléments de réponses quant aux spécificités d'apprentissages inhérentes à la fois à cette découverte mais aussi aux lectures en réseaux. Les définitions du concept, éclairant en parallèle la place du lecteur au sein du processus de lecture littéraire, font émerger des savoir-faire, des connaissances et des compétences nécessaires aux apprentissages des élèves, tout au long de leur scolarité. Afin de les initier à la lecture littéraire, il est important qu'ils perçoivent le plaisir que peut procurer la lecture et d'autant plus lorsque l'on peut placer une œuvre (et toutes les singularités qui la constituent) parmi un ensemble d'autres œuvres. De même, nous avons vu que l'école participe à la construction d'une culture littéraire commune chez les élèves. Former les élèves à se créer une culture littéraire va au-delà du simple fait de réunir toute une compilation d'œuvres dans sa mémoire. En effet, le répertoire de références qu'ils se construisent, de la maternelle à la fin de l'élémentaire, participe (grâce au guidage et à l'accompagnement des enseignants) à l'élaboration d'apprentissages spécifiques, comme des compétences de compréhension et d'interprétation des textes. Ces compétences constituent, au demeurant, l'un des piliers nécessaires aux acquisitions relatives au processus de lecture littéraire. Par ailleurs, les lectures en réseaux permettent de travailler conjointement ces compétences spécifiques et celles particulières à chaque cycle.

C'est pourquoi, la place de l'enseignant au sein du processus de lecture littéraire est essentielle dans la mesure où il conduit ses élèves de manière progressive à acquérir de nouveaux apprentissages spécifiques. Chaque cycle est constitué d'apprentissages spécifiques que les enseignants doivent mener au mieux. De plus, ces apprentissages sont étroitement liés à la littérature. De ce fait, comme nous l'avons souligné, l'étude de l'intertextualité par des lectures en réseaux permet de travailler et consolider d'une part les apprentissages afférents au langage au cycle 1, à savoir la pratique d'un langage d'évocation et tout ce qui relève de la maîtrise de la langue française ; d'autre part, les apprentissages relatifs au cycle 2, à savoir, l'accent mis sur l'articulation nécessaire entre oral et écrit. Enfin, en cycle 3, les programmes soulignent l'intérêt de faire acquérir aux élèves les compétences du socle commun, notamment celle de la maîtrise de la langue française. Il semble donc nécessaire que ces élèves

consolident leurs acquis à la fois culturels et de maîtrise de la langue française, notamment en s'appuyant sur une lecture en réseaux.

La présentation et l'analyse des deux projets de lectures en réseaux dans les trois cycles de l'école primaire, ainsi que les points de réussites et obstacles, ont permis de mettre en lumière les anticipations nécessaires à réaliser lors de la préparation des séquences. Ces projets ont aussi mis en évidence les capacités des élèves à mettre des textes en relations, mais aussi d'en tirer profit pour leur compréhension et interprétation d'œuvres lues, et celles qu'ils liront ensuite. Par ailleurs, ces réseaux ont contribué au plaisir de lire des élèves, ce qui demeure un des buts essentiels de la lecture. Enfin, il serait intéressant d'allier le domaine littéraire à d'autres domaines disciplinaires de l'école comme les arts visuels, ou l'histoire par exemple, afin de développer d'autres compétences, interdisciplinaires, et rendre plus riche leur culture.

Bibliographie :

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Demars, F. (2005). *La tribu de Préhistos*, Paris : Magnard
- De Pennart, G. (2011). *Le loup est revenu !* Paris : kaléidocope lutin poche de l'école des loisirs.
- De Pennart, G. (2011). *Je suis revenu !* Paris : kaléidocope lutin poche de l'école des loisirs.
- De Pennart, G. (2011). *Le loup sentimental*. Paris : kaléidocope lutin poche de l'école des loisirs.
- Dessailly, L. (2011) *Synthèse sur le parler professionnel*, à partir d'une synthèse en ligne sur le site de l'IA 44.
- Devanne, B. (2011). Apprentissages culturels. *Eduscol* (en ligne), disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46320/l-aide-a-la-lecture-1.html> (consulté le 4/04/2012)
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*, traduction française (1985). Paris : Grasset.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 29, N°3. p.673-694.
- Gauzente, G. (2000). *Compte rendu de la conférence de C. Tauveron : La lecture littéraire à l'école, ses difficultés*. Châlon-en champagne.
- Genette, G. (1982) *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris : Éditions du Seuil.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture, *le modèle conceptuel des inférences de Cunningham*, De Boeck Université.
- Gignoux, A.C. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris : Ellipses.
- Kristeva, J. (1968). *Théorie d'ensemble*. Paris : Seuil.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.
- Le Petit Robert (2011). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : SEJER
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Référentiel de compétences du professeur des écoles. compétence 5 : organiser le travail de la classe. *Bulletin officiel n°29*.
- Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Éditions.

- Ministère de l'Éducation nationale, Programmes 2008 de l'école maternelle, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP/XO Éditions.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Les programmes officiels à l'école élémentaire*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (2006). *Le Langage à l'école maternelle*. CNDP.
- Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : réimpression avril 2007 CNDP.
- Piégay-Gros, N. (2002). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan.
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette.
- ONL (2007). Livres de jeunesse et apprentissages. *Site officiel de l'ONL* (en ligne), disponible sur :
<<http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations>> (consulté le 5 janvier 2012)
- ONL. (1999). *Livre et apprentissage à l'école*, Paris : Hachette
- OTTEN, M. (1987). L'œuvre et sa création. In *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*. (PP 8-36). Paris :Ed Duclot.
- Piquemal M. (2007). *Le sandwich de mammoth*, Paris : Milan Eds
- Ramos M. (2011). *C'est moi le pus fort*. Paris : Lutin poche
- Ramos M. (2011). *C'est moi le plus beau*. Paris : Lutin poche
- Ramos M. (2011). *Le code de la route*. Paris : Lutin poche
- Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *La pensée*. n°215. pages 4-5.
- Tauveron, C. (2010). Conférence « *Lecture de la littérature à l'école primaire* », circonscription de Dijon Centre et Dijon.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris : Hatier pédagogique.
- TECFA, Jean PIAGET (1896-1980) et *Les Stades de Développement*. TECFA, Education & Technologies (en ligne), disponible sur :
<<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin06/piaget/piaget.htm>> (consulté le 8 mai 2012).

Annexes

Annexe n° 1



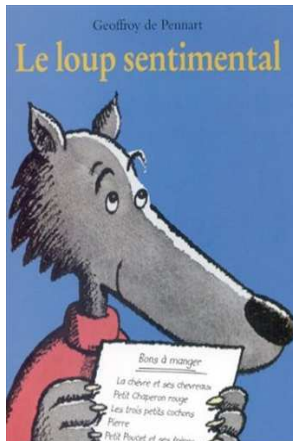
Le loup est revenu ! Geoffroy de Pennart

Monsieur Lapin découvre dans le journal que « Le loup est revenu ! », au même moment quelqu'un frappe chez lui. Il s'agit des trois petits cochons qui ont appris la même nouvelle et viennent se réfugier chez lui ! S'ensuit alors un défilé de personnages, ayant eux aussi lu le journal, qui viennent se réfugier chez Monsieur lapin. Ces personnages sont la chèvre et ses sept chevreaux, l'agneau, Pierre et le Petit Chaperon rouge. Tous en profitent pour dîner, et, alors qu'ils n'attendent plus personne, quelqu'un frappe à la porte : c'est le loup ! Tous les personnages se jettent sur lui afin de le mettre à terre. Ils lui expliquent que dorénavant il ne leur fait plus peur, mais que s'il est gentil, il peut dîner avec eux. C'est ainsi, que ce soir là, autour d'une table, ils dînent tous ensemble !



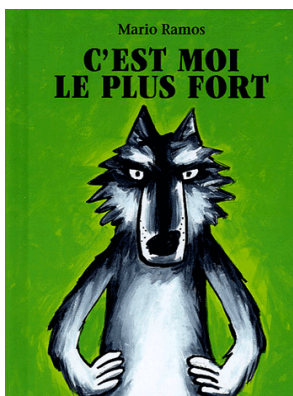
Je suis revenu ! Geoffroy de Pennart

Le loup est content, il a prévenu tous les journaux de son retour et se prépare à aller rendre visite à ses connaissances : les trois petits cochons, la chèvre et ses sept chevreaux, l'agneau, Pierre et le Petit Chaperon rouge. Il compte bien tous les manger. Mais, en se promenant dans la forêt à la rencontre de chacun d'eux, il ne trouve personne. Il se dirige donc vers la maison de Monsieur Lapin. Lorsque la porte s'ouvre, tous se jettent sur lui et lui explique que dorénavant ils n'ont plus peur de lui. Cependant, le loup est invité à dîner avec eux et il accepte. C'est ainsi, que ce soir là, autour d'une table, ils dînent tous ensemble !



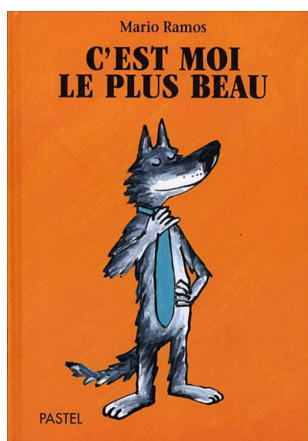
Le Loup sentimental, Geoffroy de Pennart

Lucas, un jeune loup s'apprête à quitter sa famille pour aller mener sa vie comme un grand. Avant de partir, tous les membres de sa famille lui donnent des conseils, des présents, lui chantent une chanson. Puis, Lucas part en quête de nourriture, afin de mener sa vie comme un grand loup. Sur le chemin il rencontre la chèvre et ses sept chevreaux, Le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons et Pierre. Mais à chaque rencontre, tous les personnages réussissent à faire culpabiliser le jeune loup, en reprenant les paroles des membres de sa famille. Lucas, ne peut alors se résoudre à manger des personnages lui rappelant sa famille. Sauf, un ogre qu'il dévore, avant de libérer le Petit Poucet et ses frères.



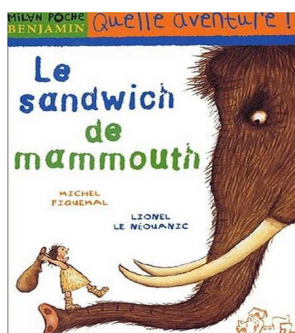
C'est moi le plus fort, Mario Ramos

Un jour, un loup qui avait très bien mangé et n'avait plus faim, décide de se promener dans la forêt afin de vérifier ce que l'on pense de lui. Il rencontre successivement un lapin de Garenne, le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons puis les sept nains à qui il demande « Savez-vous qui est le plus fort ? », et tous de répondre, apeurés, que c'est bel et bien lui le plus fort. Tous, sauf un. En effet, il pose la même question à un petit dragon, qu'il confond avec un crapaud, et ce dernier lui répond que la plus forte : c'est sa maman ! Le loup s'énerve et lui repose la question, jusqu'à ce qu'il aperçoive l'énorme maman dragon située derrière son fils, qui lui demande « Et toi qui es-tu ? ». Le loup se fait alors tout petit, et angoissé, répond qu'il est « le petit gentil loup ».



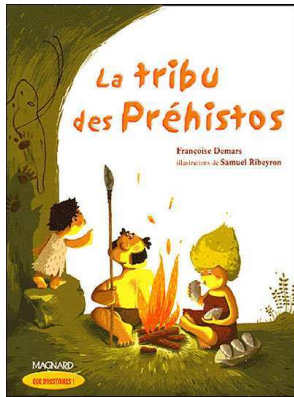
C'est moi le plus beau, Mario Ramos

Un jour, un loup qui avait très bien mangé et qui n'avait plus faim, décide de se promener dans la forêt afin de vérifier ce que l'on pense de lui. Il rencontre successivement le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains et Blanche-neige à qui il demande « savez-vous qui est le plus beau ? », et tous de répondre, apeurés, que c'est bel et bien lui le plus beau. Tous, sauf un. Il s'agit du petit dragon, déjà rencontré par le loup dans une autre histoire. Après avoir vérifié si l'énorme maman dragon du petit n'était pas dans les parages, il réitère sa question. Le petit crapaud lui répond que c'est son papa, et que c'est lui qui lui appris à cracher du feu. Sur ces paroles, il crache du feu sur le loup, qui interloqué, se retrouve avec les poils tous grillés.



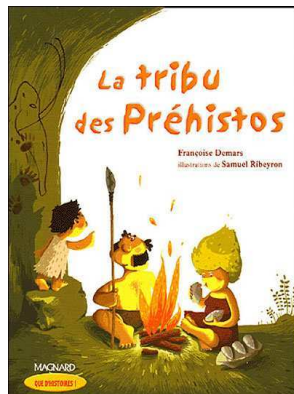
Le sandwich de mammouth, Michel Piquemal, Lionel de Néouanic.

Ran en a assez. On se moque de lui à cause de sa petite taille et de son manque de robustesse. Il décide de prouver à sa tribu qu'il est capable de tuer un mammouth tout seul et de le ramener à dîner le soir même. Il part donc à l'aventure et à force de patience et de ruse, il capture et tue un mammouth. Le soir, la Ran est acclamé par sa tribu et tous dégustent un gigantesque sandwich de mammouth !



La tribu des Préhistos, *Le feu du volcan*, Françoise Demars

Dans la nouvelle grotte de la tribu des préhistos, le feu s'est éteint. Rohar et toute sa famille part à la recherche d'une flamme pour raviver leur feu. Arrivés au volcan, plusieurs membres de la famille essayent de capturer du feu à l'intérieur du volcan, mais ils échouent. Ils décident de former une longue échelle en se tenant par les pieds afin de pénétrer dans le volcan, et réussissent à attraper une flamme, qu'ils ramènent dans leur grotte.



La tribu des Préhistos, *La chasse au mammouth*, Françoise Demars

La tribu des préhistos décide de partir à la chasse au mammouth. Ils aperçoivent un mammouth et utilisent de nombreuses techniques pour l'encercler et le tuer. Mais, Rohar le petit dernier de la famille, tombe à l'eau. Tous se précipitent pour le sauver. Puis, ils réussissent à tuer et ramener le mammouth le soir pour le dîner. Toutes les parties du mammouth servent pour la vie de tous les jours et sont transformées en fourrure, outils, couverts etc.

Annexe n° 2

Séance 1 et 2 :		Découverte d'albums sur la préhistoire		CE2
				Le 28/11/12
Compétences	Compréhension du texte et reformulation			
Objectifs	Lecture/ écriture : -Répondre à des questions en justifiant ses affirmations → à l'écrit : questions sur le texte. -Reconnaître et nommer les personnages, les lieux et temps. -Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation, le vocabulaire. langage oral : - L'élève est capable d'exprimer son point de vue . Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, raconter, décrire. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte.			
Présentation de l'activité : →3 groupes de 4 →3 albums : « La tribu des préhistos » de Françoise Demars, chapitre : <i>le feu du volcan, et la chasse au mammouth</i> , ainsi que <i>Le sandwich de mammouth de Michel Piquemal</i> Chaque groupe a un album. Les élèves vont lire l'album, une ou plusieurs fois, puis en groupe répondre à des questions pour s'assurer de la bonne compréhension de l'album. Chaque groupe a les mêmes questions. Puis en grand groupe un élève va lire les réponses aux questions aux autres. De cette manière, les élèves qui n'ont pas lu l'album pourront comprendre l'histoire des deux autres albums. (écrire en plus les questions au tableau)			5 Min	
Phase 1 : Lecture découverte Consigne : « Pour découvrir l'album tous ensemble, chacun votre tour, vous allez lire une double page de l'album à vos camarades en leur montrant les illustrations. » « Vous pouvez ensuite vous passer le livre pour le regarder, ou le relire tout seul » Les élèves peuvent ensuite le feuilleter un par un, le relire rapidement afin de s'imprégner du livre.			20	Collectif
Phase 2 : questionnaire Début du questionnaire séance 1 ----- Fin du questionnaire séance 2 Consigne : « Après avoir lu l'album vous répondrez sur la fiche aux différentes questions. Je vous dépose une feuille sur la table avec les questions. Vous y répondez tous ensemble, en groupe. Choisissez une personne dans le groupe qui va écrire. Ne faites pas de réponses trop longues, faites une phrase. »			20min	Individuel et Collectif
Phase 4 : Mise en commun Un élève lit les réponses aux questions aux autres groupes, ou s'il n'y a pas de volontaire : un par un, les élèves lisent deux questions et les deux			20 min	Collectif et individuel

<p>réponses du questionnaire au reste de la classe pour les aider à comprendre l'histoire. (Un élève lit les deux premières questions/réponses puis passe à son voisin qui en fait de même avec les deux suivantes).</p> <p>Consigne : « Vous avez tous un album que vous connaissez maintenant, mais vous ne connaissez pas, ou peu, les deux autres. Alors, pour que les autres groupes puissent comprendre l'histoire de votre album, un élève va lire les réponses aux questions (ou, vous allez lire chacun votre tours deux questions et leurs deux réponses aux reste de la classe. Quand vous avez terminé, vous passez la feuille à votre voisin). (Choisir un élève qui commence dans chaque groupe)</p>		pour celui qui explique ou lit à la classe.
<p>Phase 5 : Reformulation Demander au reste de la classe ce qu'il a compris de l'histoire expliquée par son/ses camarade(s). (Travail sur la reformulation) Les élèves s'échangent les albums, de manière à ce que chaque groupe puisse lire et regarder les illustrations des deux autres albums.</p>	15 min	Collectif

Questionnaire sur l'album *la tribu des préhistos* de Françoise Demars, chapitre de La chasse au mammouth.



1. Comment s'appelle le personnage principal de l'histoire?

.....
.....

2. Le personnage principal est-il un adulte ou un enfant?

.....
.....

3. A quelle époque se passe l'histoire?

.....
.....

4. Que va chasser la famille préhistos?

.....
.....

5. Qu'arrive-t-il au personnage principal?

.....
.....

6. A quoi servent les os du mammouth?

.....
.....

7. A quoi sert la fourrure du mammouth?

.....
.....

8. Comment s'appelle le dessin que Grand-mère fait sur le mur de la grotte?

.....
.....

Questionnaire sur l'album *La tribu des préhistos* de Françoise Demars, chapitre Le feu du volcan.



1. Comment s'appelle le personnage principal de l'histoire?

.....
.....

2. Le personnage principal est-il un adulte ou un enfant?

.....
.....

3. A quelle époque se passe l'histoire?

.....
.....

4. Quel malheur est-il arrivé à la famille des préhistos?

.....
.....

5. Que partent-ils chercher?

.....
.....

6. Pourquoi la famille des préhistos ont-ils besoin de feu?

.....
.....

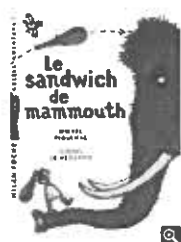
7. Qui a réussi à attraper le feu? Comment?

.....
.....

8. Que rapportent les préhistos dans la corne à feu du grand-père?

.....
.....

Questionnaire sur l'album *Le sandwich de mammoth* de Michel Piquemal et Lionel le Néouanic



1. Comment s'appelle le personnage principal de l'histoire?

.....
.....

2. Le personnage principal est-il un adulte ou un enfant?

.....
.....

3. A quelle époque se passe l'histoire?

.....
.....

4. Que découvre le personnage principal?

.....
.....

5. Pourquoi le personnage principal n'arrive-t-il pas à assommer le mammoth au début?

.....
.....

6. Comment réussit-il à le capturer?

.....
.....

7. Que mange la tribu le soir?

.....
.....

8. Pourquoi tous les guerriers acclament le personnage principal le soir?

.....
.....

Annexe n° 3

Séance 3 et 4 : Analyse en groupe des albums		CE2	
		Le 05/12/11	
Compétences	► Repérer des informations dans un texte à partir des éléments explicites ou implicites nécessaires. ► Repérer qu'il peut y avoir des points communs dans les textes : <ul style="list-style-type: none">– personnages– lieux– actions– schémas narratifs		
Objectifs	► Lire seul et comprendre un énoncé ou une consigne. ► Manifester par des moyens variés sa compréhension du texte. ► Rédiger un texte ou énoncé bref en réponse à une question ou à partir de consignes données.		
Présentation - Rappel de la séance 1 - Relecture - Feuille de lecture guidée qui permettra aux élèves de comparer les 3 histoires à la fin de la séance.		5 min	Individuel
Phase 1 : Lecture Relecture de l'album et du questionnaire.		10 min	Individuel
Phase 2 : Questionnaire guidé Distribution d'une feuille de lecture guidée à remplir à plusieurs. Cette feuille de lecture permet aux élèves de situer qui sont les personnages, où ils sont, à quelle époque et ce qu'ils font. Ils pourront ainsi comprendre le schéma narratif du texte. Introduction du vocabulaire du schéma narratif (quinaire). Ils peuvent s'aider du questionnaire de la séance précédente. + dessin d'une réponse.		30 min	Collectif
Phase 3 : Pour ceux qui n'ont pas terminé, finir la fiche de lecture Les élèves recopient sur une grande affiche les réponses.		20 min	Collectif
Phase 4 : Mise en commun Les élèves regardent ce qu'ont fait les autres groupes. Chaque groupe peut s'exprimer sur son affiche, guidés si besoin par mes questions.		20 min	Collectif
Phase 5 : Analyse des relations entre les textes. Entourer les éléments qui sont identiques d'une affiche à l'autre (d'une même couleur) selon la perception des élèves. <i>Comment se fait-il qu'il y ait des ressemblances ?</i> Écrire au tableau les réponses.		20 min	Collectif

- Je regarde quels groupes travaillent le mieux en collaboration.

Annexe n° 4

Titre de l'histoire :

Le saucisson de mammoth

OU ?	Le lieu :	... dans la prairie près d'une mare
QUAND ?	L'époque :	... à la préhistoire
QUI ?	Le nom de l'auteur :	Michel Piquemal et Lucie Lécuyer
	Le nom du personnage principal :	Bam
	Le personnage principal a-t-il une famille ? Dessine le personnage et sa famille.	Oui
QUOI ?	Que cherche-t-il ?	un mammoth
COMMENT ?	Avec quels outils réussit-il à capturer ce qu'il cherche ? Dessine l'action.	2 grosses pierres
	Sa famille l'aide-t-elle ?	non
STRUCTURE DE L'HISTOIRE	(Situation initiale) Pourquoi le personnage part-il au début ?	Parce qu'il en a assez et qu'un moment de lui et son petit docteur grand-frère

Le personnage principal a-t-il une famille ?

Dessine le personnage et sa famille.

QUOI ?

Que cherche-t-il ?

COMMENT ?


Avec quels outils réussit-il à capturer ce qu'il cherche ? Dessine l'action.



Annexe n° 5

<i>Littérature de jeunesse- Le loup est revenu (2)</i>		30/01/12
		C2/3
Compétences CE2	<p>Littérature : Établir des relations entre des textes, même auteur, même thème, mêmes personnages.</p> <p>Écriture : Copier sans erreurs un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation.</p> <p>Lecture : Lire un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).</p> <p>Langage oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Raconter, dire, reformuler. -Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. -Exprimer un point de vue. 	
Compétences CP	<p>Langage oral : Manifester sa compréhension d'un récit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe, identifier les personnages principaux d'un récit.</p> <p>Écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre les sons et les lettres. -Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs. 	
Objectifs CE2	- Réinvestir des connaissances antérieures de littérature de jeunesse afin de mettre en relation plusieurs textes.	
Objectifs CP	<ul style="list-style-type: none"> - Amener les élèves à rédiger de manière autonome un texte court (une ou deux phrases) en recherchant, organisant ses idées, en choisissant le vocabulaire adéquat. - Activité de compréhension du texte (chronologie des événements). - Déduction, mise en relation, recherche dans sa mémoire de titres de textes déjà lus ou étudiés. 	
Phase 1 : Phrase mystère Lancement du travail des deux groupes sur la phrase mystère. Distribuer au CP les fiches d'exercices concernant la compréhension de l'album.		5 min
Les CP travaillent sur leur phrase mystère et remplissent la fiche de lecture. Fiche de lecture à ranger dans le classeur de lecture.		10/15 min
Phase 2 : Regroupement CE2 <ul style="list-style-type: none"> a)Phrase mystère en collectif b) Explication du déroulement de la séance c)Présentation de l'album <p>Consigne 1 : Dans un premier temps vous allez lire l'album en groupe, vous choisissez un élève qui lit et vous suivez le déroulement de l'histoire avec lui en même temps. Puis vous recopiez les questions qui sont au tableau sur votre cahier de brouillon et vous y répondez individuellement. A la fin de la séance, nous nous regrouperons pour répondre tous ensemble aux questions.</p> <p>[Différenciation : Pour les élèves qui sont + lents, qui n'auront pas fini : réponses en collectif + trace écrite. Si trop de difficulté, réduire le nombre de questions.]</p>		10/15 min

<p>Dans le cahier de brouillon.</p> <p><u>Questions :</u></p> <p><i>Qui est le personnage principal?</i></p> <p><i>Qui sont les autres personnages? Les connaissez-vous déjà? Lesquels?</i></p> <p><i>Où vont-ils? Pourquoi?</i></p> <p><i>Quel est la particularité de cet album?</i></p>		
<p>Les CE2 : Lecture de l'album, réponses aux questions.</p>	20 min	
<p>Phase 3 : regroupement des CP 🐰</p> <p>a) Phrase mystère</p> <p>b) Relecture de l'album</p> <p>c) Présentation de la séance et lancement de l'activité.</p> <p>(Avoir déjà écrit au tableau le nom des personnages)</p> <p>Consigne 1 : <i>On récapitule donc, les personnages dans cette histoire sont :....</i></p> <p><i>Aujourd'hui, on va essayer de bien reconstituer l'histoire. La dernière fois, vous avez fait des dessins et écrit le nom des personnages. Vous allez prendre un personnage chacun (marionnettes), et sur la feuille d'exercice que je vais vous distribuer vous allez écrire qui est ce personnage et pourquoi il va chez M. lapin.</i></p> <p><i>Pour vous aider, je vais vous donner une feuille de vocabulaire qui pourra vous servir de modèle pour certains mots.</i></p> <p><i>A la fin de la séance, on se regroupera et vous lirez les phrases que vous avez écrit. En même temps on collera les personnages sur la frise pour refaire la chronologie de l'histoire.</i></p> <p><i>Sur la feuille de lecture à ranger dans le classeur de lecture.</i></p>	20min	
<p>Les CP travaillent sur leur activité en autonomie.</p>	15 minutes	
<p>Phase 4 : regroupement CE2 🐰</p> <p>-Lecture des réponses.</p> <p>-Demander le titre des histoires.</p> <p>-Liste au tableau.</p> <p><i>Que remarquez-vous? Connaissiez-vous déjà tous ces personnages?</i></p> <p>(Noter : « ? » pour les titres des histoires erronées ou celles inconnues)</p> <p><i>A votre avis, pourquoi l'auteur a t-il fait cela? Écrire les réponses au tableau.</i></p> <p><i>La prochaine fois on ira à la recherche des autres histoires (celle dont le titre n'a pas été retrouvé). Je laisse les albums dans la classe cette semaine, vous pourrez le relire et y réfléchir.</i></p> <p><i>Où ira-t-on à la recherche de ces renseignements ? (BCD, ordinateur, livres, etc...)</i></p> <p><u>Trace écrite.</u></p> <p><i>Nous allons compléter ensemble les phrases au tableau pour que les réponses finales viennent de vous et de votre réflexion sur l'album. Quand nous aurons fini, je vous distribuerai ce qui est déjà écrit au tableau et vous recopierez vos réponses. La semaine prochaine nous continuerons à travailler sur cet album et nous irons en découvrir d'autre.</i></p> <p><i>Trace écrite à coller dans le cahier de lecture.</i></p>	10/15 min	
<p>Les CE2 retournent à leur place, recopient ce qui est écrit au tableau et</p>	10 min	

collent leur feuille dans le cahier de lecture.		
Phase 5 : regroupement des CP :  Les élèves qui le souhaitent lisent leurs phrases. Puis les élèves collent les personnages au tableau dans leur ordre d'apparition.	10min	
Retour à sa table/rangement des tables avant la récréation.		

<i>A noter au tableau avant la séance CE2</i> -Phrase mystère -Les questions -La trace écrite à trou	<i>A noter au tableau avant la séance CP</i> -La phrase mystère -Le loup -Le petit chaperon rouge -La chèvre et les sept chevreaux -Les trois petits cochons -Pierre -L'agneau -M. Lapin
<i>A noter au tableau pendant la séance CE2</i> -Les réponses aux questions (personnages, titres des histoires) -Remplir les trous de la trace écrite.	<i>A noter au tableau pendant la séance CP</i>

A distribuer CP :
 -Feuille d'exercice
 -Les marionnettes

A distribuer CE2 :
 -Trace écrite


Avant la séance :

<p><u>Questions :</u> Qui est le personnage principal? Qui sont les autres personnages? Les connaissez-vous déjà? Lesquels? Où vont-ils? Pourquoi? Quel est la particularité de cet album?</p> <p>Phrase mystère</p>	<p>Consigne :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture de l'histoire en groupe 2. Recopier les questions sur le cahier de brouillon. 3. Répondre aux questions sur le cahier de brouillon. 	<p>Phrase mystère</p>
--	--	-----------------------

Derrière le tableau :
 :

La trace écrite	<ul style="list-style-type: none"> -Le loup -Le petit chaperon rouge -La chèvre et les sept chevreaux -Les trois petits cochons -Pierre -L'agneau -M. Lapin
-----------------	--

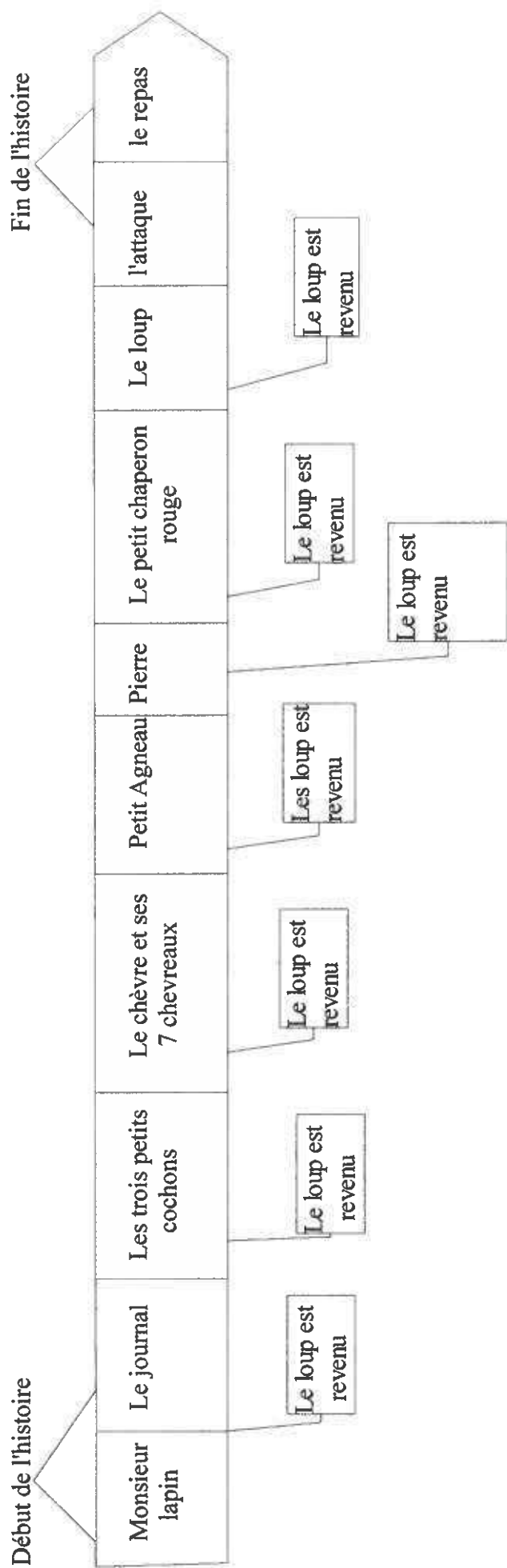
Pendant la séance :

<ul style="list-style-type: none"> -Le loup -Le petit chaperon rouge -La chèvre et les sept chevreaux -Les trois petits cochons -Pierre -L'agneau -M. Lapin 	<p>frise chronologique</p> 
--	---

La frise chronologique :


Au tableau je dessinerai une flèche sans rien à l'intérieur.


Puis, chaque élève ira (suite à la lecture de sa phrase) coller l'image d'un personnage (ou journal, l'attaque, le repas et la phrase « le loup est revenu ») pour récréer leur ordre d'apparition .





Annexe n° 6


YORIS : ...
KASSANDRA : ILS SONT DANS BLANCHE NEIGE.
MAELYS : J'ÉTAIS À CATÈLE.
J'AI VU DANS LE FILM DES TROIS PETITS COCHONS.

LE LOUP 

LA MAMAN DRAGON 

LE BÉBÉ CRAPAUD 

LE BÉBÉ LAPIN 

LES SEPT NAINS 

LES TROIS
LE PETIT

DRAGON
AUO











LES TROIS PETITS COCHONS
LE PETIT CHAPERON ROUGE.

Annexe n°7

Le journalier •
Le lion •
✓ Le loup •

Colorie les phrases qui correspondent à l'histoire. 
Souligne ce qui est différent dans les mauvaises phrases. 

Ce soir Monsieur Lapin a peur d'aller se doucher.
Ce soir Monsieur Lapin a peur d'aller se coucher. ✓

Monsieur lapin se précipite pour fermer la porte. ✓
Monsieur Lapin se précipite pour fermer la poutre.

LE LOUP EST RETENU!
LE LOUP EST REVENU! ✓

Annexe n° 8



Annexe n° 9

Grâce à la marionnette, écris une ou plusieurs phrases en expliquant :

- Qui est ton personnage ?

- Où va-t-il ? Pourquoi ?

La chèvre et ses chevreaux

il vont chez le loup

pour

parce que le loup est heureux

Heureux



• le loup

• le loup

très bien

• le loup

• le loup

• le loup

• le loup

Annexe n° 10



Fiche d'exercice CP

Prénom Kelvin

Date :

Titre : Je suis revenu !

Auteur : Geoffroy de Pennart



Coche la bonne réponse ☒

Qui nous raconte cette histoire ?

- ☒ C'est le narrateur.
- ☐ C'est le loup.
- ☐ C'est Monsieur Lapin.

Qui le loup a-t-il prévenu de son retour ?

- ☐ Il a prévenu ses vieux amis.
- ☒ Il a prévenu les journaux.
- ☐ Il a prévenu ses ennemis.

Comment le loup appelle-t-il la maison de briques ?

- ☒ Il l'appelle la charcuterie.
- ☐ Il l'appelle la boucherie.
- ☐ Il l'appelle la boulangerie.

Puisque tous les animaux sont absents, où le loup décide-t-il d'aller ?

- ☒ Il décide d'aller chez Monsieur Lapin.
- ☐ Il décide d'aller chez la Mère-Grand.
- ☐ Il décide d'aller chez les enfants.

Annexe n° 11

Dans l'album le loup est revenu, le personnage principal est le loup !

En lisant le livre, les autres personnages apprennent que le loup est revenu !

..... Ils décident tous de se réfugier chez le lapin

pour se protéger car « car il ont peur de se faire manger par le loup ! »

On a repéré des personnages d'histoires connues comme :

- le petit chaperon rouge
- Pierre
- les trois petits cochons
- le loup
- la chèvre et les sept chevreaux
- l'agneau
- le lapin

On pense que l'auteur d'Histoires dans lesquelles il y a un loup ! a voulu mélanger plein